

DIDAKTICKÉ STUDIE
ročník 11, číslo 1, 2019

UNIVERZITA KARLOVA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Obsahové pojetí moderní výuky českého jazyka
Content Approach to Modern Didactics
of the Czech Language

Praha 2019

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 nebo didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gáľisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D. – Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD. – Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc. – Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc. – Praha

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D. – Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc. – Pedagogická fakulta UK v Praze

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 11, číslo 1, 2019

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů).

Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním

recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti i autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení. Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of Didaktické studie

Editors of “Didaktické studie” journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in “Studies”, “Projects” and “Application” sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author’s institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in “Review” and “Reports” sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors adhere themselves to politically correct expression principles and do not discriminate against anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financia

Obsah

Editorial 9

Studie / Papers

- O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny / On the Necessity of a Content-Specific Approach in the Didactics of the Czech Language
Stanislav Štěpáník 13
- Stratégie učenia sa z textu slovami slaboprosbievajúcich žiakov / Low Achievers Talk about the Strategies for Learning from Text
Martin Klimovič 26
- Parser a diskurzívne ohnisko z aspektu porozumenia textu / Parser and Discursive Focus from the Aspect of Understanding the Text
Zuzana Kováčová 39
- Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky / Identifying Morphological Categories of Verbs: a Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature
Robert Adam 56
- Vyjmenovaná slova / Specified Words
Eva Hájková 81

Projekty / Projects

- Komunikační nauka o českém jazyku – velmi stručné představení / Communicative Teaching about Czech Language – a Very Brief Presentation
Stanislav Štěpáník 95
- Fonetický standard jako východisko pro utváření fonetické gramotnosti / Phonetic Standard as a Basis for the Formation of Phonetic Literacy
Jakub Konečný 100
- Žiak s odlišným materinským jazykom v slovenskej škole / Student with a Different Native Language in a Slovak School
Katarína Jóbová Sziveková 115
- Lexikálně orientované přístupy ve výuce anglického jazyka / Lexically Oriented Approaches In English Language Teaching
Petra Kacařířková – Klára Špačková 125
- Nadaný žák na počátku školní docházky v hodinách českého jazyka / Gifted Pupil at the Beginning of School Attendance in Czech Language Classes
Pavla Chejnová 142

Aplikace / Applications

Prostředky neverbální komunikace v mluvních projevech žáků se zrakovým postižením / Linguistic Means of Non-verbal Communication in Speaking Speeches of Visually Impaired Pupils

Klára Eliášková

157

Recenze / Reviews

Nová publikace o toponymech / New Monography about Toponyms

Ladislav Janovec

169

Zprávy / News

Závěry z konference čeština a slovenština jako cizí jazyky na lékařských fakultách konané 5. – 6. 2. 2019 v Brně a pořádané Centrem jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity

Eliška Králová

175

Informace pro přispěvatele

178

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

Časopis *Didaktické studie* vstupuje do druhého desetiletí, kdy je vydáván jako odborný časopis. Za první desetiletí, tj. v prvních dvaceti číslech bylo opublikováno 108 studií a 57 projektů, k tomu 35 aplikací, recenze na 46 knih a 24 zpráv z dění ve filologii, především lingvodidaktice. Doufáme, že i druhé desetiletí bude hojně na inspirativní odborné články a materiály a doporučení do praxe.

To, že se výuka neobejde bez obsahové stránky, reflektuje ve studii *O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny* Stanislav Štěpáník (UK PedF). Na něj navazuje Eva Hájková (UK PedF), která svou studii *Vyjmenovaná slova* vstupuje do diskuse o jejich výuce. Martin Klimovič (PedF Prešovské univerzity v Prešově) se věnuje problematice výuky špatně prospívajících žáků v článku *Strategie učenia sa z textu slovami slaboprosievajúcich žiakov*. K porozumění textu a novým kognitivnělingvistickým pohledům se vyjadřuje Zuzana Kováčová (FF UKF v Nitre) v textu *Parser a diskurzívne ohnisko z aspektu porozumenia textu* a Robert Adam (UK PedF a FF) ve studii *Určování morfológických kategórií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky* prezentuje výsledky výzkumu, jak vysokoškolští studenti bohemistiky ovládají morfologii sloves.

V projektech Stanislav Štěpáník (UK PedF) představuje cesty, kterými by se měla budoucí výuka českého jazyka ubírat, a to v příspěvku *Komunikační nauka o českém jazyku – velmi stručné představení*. Další tři projekty jsou věnovány výuce cizích jazyků. K výuce fonetiky ruského jazyka pro nerodilé mluvčí se vyjadřuje Jakub Konečný (UK PedF) v textu *Fonetický standard jako východisko pro utváření fonetické gramotnosti*. Katarína Jóbová Sziveková se pozastavuje nad problematikou výuky slovenského jazyka pro nerodilé mluvčí navštěvující slovenskou školu v textu *Žiak s odlišným materinským jazykom v slovenskej škole*. Poslední text z tohto bloku nese název *Lexikálně orientované přístupy ve výuce anglického jazyka* je od Petry Kacafírkové a Kláry Špačkové (UK PedF). Problematice nadaného žáka se věnuje Pavla Chejnová (UK PedF) v příspěvku *Nadaný žák na počátku školní docházky v hodinách českého jazyka*.

Do Aplikací přispěla textem věnovaným problematice neverbální komunikace ve výuce češtiny pro žáky se zrakovým postižením Klára Eliášková (UK PedF), v Recenzích hodnotí Ladislav Janovec (UK PedF) novou publikaci o toponymech od Václava Lábuse a do Zpráv přispěla informací o konferenci Eliška Králová (UK PedF).

Redakce

**STUDIE
PAPERS**

O NUTNOSTI OBSAHOVĚ ZAMĚŘENÉHO PŘÍSTUPU V DIDAKTICE ČEŠTINY

On the Necessity of a Content-Specific Approach in the Didactics of the Czech Language

Stanislav Štěpáník

Abstrakt: *Výuka českého jazyka se dlouhodobě potýká s potížemi v oblasti kvality i výsledků. Mnohá navrhaná řešení se soustředí především na obecné parametry interakce a kooperace ve výuce, metody a formy práce. Avšak skutečná příčina problémů tkví v dezintegraci výuky. V samotném fundamentu: vyučovaném obsahu a způsobu jeho didaktického uchopení. Vyučovací a učební prostředí českého jazyka je momentálně utvářeno separováním jazyka a komunikace, což je ovšem z hlediska zacílení výuky neodstatněné a nadále neudržitelné.*

Příspěvek na konkrétních ukázkách kritických výukových situací ukazuje, že zásadní výzvou pro výzkum v oborové didaktice češtiny je obsahově zaměřený přístup s cílem analýzy a zlepšování kvality výuky.

Klíčová slova: *kvalita výuky; obsah výuky; didaktická transformace obsahu; obsahový přístup; výuka českého jazyka; integrita výuky; cíle výuky*

Abstract: *Czech language teaching has been facing certain chronic problems in the area of its quality and outcomes. Many of the suggested solutions so far have concentrated mainly on general parameters of interaction and cooperation in teaching, methods and forms of work. However, the real cause of these problems lies in disintegration of instruction. In the most fundament of teaching: the content taught and the manner of its didactic transformation. The teaching and learning environment of Czech language is contemporarily formed through separation of language and communication. From the perspective of the teaching aims, this approach is unjustifiable and further insupportable.*

The paper uses concrete examples of critical teaching instances to illustrate that the content-focused approach to analysing and improving instruction is one of the key challenges of research in Czech language field didactics.

Key words: *quality of instruction; teaching content; didactic transformation; content-focused approach; Czech language teaching; integrity of instruction; teaching aims*

1.1

Vyděme ze základní teze, že vzdělávání nemůže probíhat bez obsahu, jinými slovy že kvalitní výuka nemůže být obsahově vyprázdněná. Zvládnání obsahu žákem i učitelem je klíčový ukazatel kvality výuky (Janík a kol., 2013, s. 159). Obsah (učivo) z principu určuje povahu i charakter průběhu výuky: determinuje tvorbu úloh i způsob spolupráce mezi žáky a učitelem při jejich řešení, rovněž funguje jako spojník činnosti žáka ve výuce s cíli, kterých má výuka dosáhnout (ibid., 2013, s. 155–161). V centru pozornosti učitele proto musí být tvorba a strukturování obsahu výuky.

Analýza a posouzení kvalit didaktické transformace obsahu (učiva) jsou dle Janíka a kol. (2013) východiskem pro hodnocení kvality výuky – čím lépe výuka podporuje dosahování cílů prostřednictvím žákovské činnosti s obsahem, tím vyšší kvalitu z didaktického hlediska prokazuje. Tuto přímou úměru autoři nazývají *integrita výuky* (Janík a kol., 2013, s. 155, srov. též Slavík a kol., 2017).

1.2

Kvalitu didaktické transformace a výuky obecně tedy lze posuzovat na základě míry dosahování základních cílů výuky, přičemž zvládnání obsahu se pochopitelně vždy musí dít v jejich rámci. Základní cíl pro výuku češtiny je cíl komunikační, všechny ostatní cíle (poznávací a výchovný – srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 10–11) jsou mu podřízeny. Základním cílem výuky češtiny je rozvoj komunikačních dovedností žáků, zacílení je bytostně kompetenční. Úkolem školy je utvářet komunikačně kompetentního uživatele jazyka, tj. takového, jenž dovede vědomě volit vhodné jazykové prostředky dle komunikační situace, komunikačního partnera a pro svůj komunikační záměr. Pro učitele češtiny z toho vyplývá zcela stěžejní věc: učivo je prostředkem pro dosažení výukových cílů, nikoliv cílem samým o sobě.

Specifikum češtiny oproti jiným školním předmětům je, že dítě objekt výuky, tj. jazyk, již aktivně ovládá: strukturálně se řečová výbava dítěte před vstupem do školní docházky neliší od výbavy dospělého mluvčího (srov. např. Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 24–25; Jelínek, 1980, s. 32; Průcha, 2011; Liptáková a kol., 2011, ad.). To znamená, že základní rolí školy je převést implicitní znalost jazyka, již žák-rodilý mluvčí každodenně užívá ve své komunikační praxi

již od útlého věku, na znalost explicitní. Právě v tomto základním poslání školy je obsažena komunikační podstata výuky mateřského jazyka.

Z rozhovorů, které s učiteli neustále vedu, vyplývá, že mnozí z nich cítí nespokojenost s prací a výsledky žáků, nedostatkem motivace a zájmu o učivo. Přitom si však velmi dobře uvědomují, že dnešní děti jsou „úplně jiné“, žijí v „jiném světě“, a mnozí též reflektují, v jakém komunikačním prostředí se děti a mládež skutečně pohybují – vystiženo zkratkou, děti a mládež žijí život na síti. Největší změnu ve své práci od doby nástupu do školství v přelomovém roce 1989 jedna z učitelek vystihla v tom, že zatímco v 90. letech vyučovala děti, které neměly problém číst text, rozumět mu a také jej více méně smysluplně tvořit, dnes je nutné žáky tyto dovednosti učit, protože nastupují do školy vybavené vynikající dovedností pohybu v kyberprostoru, čtení elektronických textů a též jejich produkcí (na rozdíl od jejich vrstevníků před třiceti lety), ale s porozuměním „tradičnímu“ lineárnímu textu a jeho produkcí mají elementární problémy. To potvrzují také aktuální data České školní inspekce (ČŠI, 2019), podle nichž žáci zaostávají ve čtenářských dovednostech „nepostradatelných pro další studijní dráhu žáků i jejich uplatnění v reálném životě“ (ČŠI, 2019, s. 34; tatáž zjištění v mezinárodních průzkumech – srov. Palečková – Tomášek – Basl, 2010; Palečková a kol., 2013; Blažek – Příhodová, 2016).

Dlouhodobě se konstatuje, že výuka češtiny nepřináší žádoucí výsledky, což potvrzují sondy zaměřené na různé aspekty jazykových a komunikačních znalostí či dovedností (srov. mínění B. Havránka o krizi vyučování mateřskému jazyku (Šmejkalová, 2010, s. 290) či autorčino obdobné konstatování tamtéž, byť pro výuku češtiny ve střední škole; vzhledem k publikovaným dokladům a též datům získaným v rámci výzkumného šetření v projektu Primus, díky němuž vznikl i tento příspěvek, lze soudit, že dané tvrzení lze rozšířit i na základní školu).

Bádání zaměřená na výsledky výuky a obecné parametry komunikace a interakce ve výuce jsou v didaktice češtiny frekventovaná. O to více však ve výzkumech z poslední doby je zřejmý deficit pozornosti ke způsobu utváření učebního prostředí školní výuky češtiny. Přitom právě tam leží příčiny a řešení problémů, s nimiž se výuka češtiny (dlouhodobě) potýká. Z toho důvodu je nutné výzkum v didaktice češtiny zaměřit na obsah výuky, způsob práce s ním a na to, jak je využíváno didaktického potenciálu obsahu k naplňování cílů výuky.

Uvažujeme-li o obsahu tradičního vyučování mluvnici a slohu v naší škole a o způsobu didaktického uchopování obsahu, tj. jeho didaktické transformaci, musíme konstatovat, že zůstávají po dekády v podstatě neměnné a podstatný zvrat v didaktickém uvažování o výuce češtiny nepřinesla ani kurikulární reforma

(srov. obsah učebnic, které deklarují, že jsou zpracovány dle RVP, a přitom identicky kopírují obsah a zhusta i způsob jeho didaktické transformace v učebnicích před zavedením RVP; rozhovory s učiteli, v nichž se dozvídám, že se ve výuce neustále udržují obvyklé obsahy i výukové postupy – a tím i problémy; či moje pozorování pedagogické praxe, které ukazuje, že výuka češtiny vykazuje po léta značně setrvalý stav; k problému též srov. např. Rysová, 2006/2007, nebo v širším kontextu Štěpáník – Liptáková – Szymańska, 2019).

2

Jako doklad právě uvedeného jsem vybral tři autentické výukové dialogy ze 7. ročníku ZŠ, které jsem abstrahoval z nahrávek získaných ve školním roce 2017/2018 v jedné z běžných pražských škol. Uvedené ukázky lze považovat za příklady prototypické výuky, protože jak obsah, tak podobu jeho didaktické transformace lze pozorovat ve výuce češtiny v 7. ročníku ZŠ zcela běžně.

Výuková situace 1: Opakování lingvistické terminologie

U: Ještě si zopakujeme větný rozbor, protože z něj budeme psát. [...] Z čeho se skládá základní skladební dvojice?

Ž: Z podmětu a přísudku.

U: Z podmětu a přísudku. Ambroži¹, jaké znáš podměty?

Ž: Určitý a neurčitý.

U: Ne určitý a neurčitý, ale...

jiný Ž: Nevyjádřený, několikanásobný a vyjádřený.

U: Super, jaké máme, Ferdinande...

Ž: Já ještě píšu.

U: Píšeš, ale můžeš i poslouchat. Tak třeba, Irmo, jaké máme přísudky?

Ž: Slovesný a jmenný.

U: Slovesný a jmenný. Jaká jsou slovesa, Bedřichu, v přísudku jmenném se spou?

Ž: (mlčí)

jiný Ž: *Být, bývat, stát se, stávat se.*

U: A k tomu musíme připojit, Ester?

Ž: Podstatné jméno.

U: Nebo?

Ž: Přídavné jméno.

1 Jména žáků byla změněna.

Výuková situace zachycuje opakování před větným rozborem. Učitelka mechanicky evokuje jazykovědné pojmy, nijak ale neověřuje, jsou-li naplněny smysluplným obsahem, tj. zdali jim žáci skutečně rozumí a především uvědomují-li si, jaká je role poznání pro kompozici a funkci věty či textu, tedy jaký je jeho přesah do komunikace. Neukazuje to ani navazující výuka (srov. dále výukovou situaci 2). Uvedený postup ověřuje pouze míru pamětného osvojení terminologie. Znalost jazykovědných pojmů ale není a za žádných okolností nesmí být primárním cílem výuky češtiny.

Výuková situace 2: Rozbor věty O vánočních svátcích pojedeme s rodinou na hory.

U: Hm, já mám pocit, že budete dělat všichni obdobnou chybu, ale to je dobře, že to děláme nacvično, že si to můžeme natrénovat. Podívejte se ještě jednou, pokud tam máte označení příslovecného určení anebo předmětu, tak mrkněte ještě na to a pořádně si to rozeberte. Vzpomeňte si na to, co má přednost. Tak, jak jsi na tom, Františku?

Ž: Hotovo.

U: Tak otoč tabuli. Bezva. Takže, Lucie, jaký máme podmět?

Ž: *My*.

U: *My*, nevyjádřený, děkuju. Boženo, jaký máme přísudek?

Ž: *Pojedeme*.

U: Bezva. Základní skladební dvojice je *My pojedeme*. Kdo měl správně základní skladební dvojici? (*skoro celá třída se hlásí*) Tak obráceně, kdo neměl správně základní skladební dvojici? Beáto, z čeho se skládá základní skladební dvojice?

Ž: Z podmětu...

U: A...

Ž: Přísudku.

U: Takže na podmět se ptáme kdo, co? Na přísudek, Matouši?

Ž: (*ticho*)

U: Jakmile se, a už to řešíme od šesté třídy, jakmile se nebudete umět ptát na základní otázky, na základní větné členy, nemůžete umět ten větný rozbor, ani nebudete moct projít ke konci sedmé třídy a osmou a devátou. Tohle je základ a my na tom stavíme. Tyhle znalosti potřebujete k tomu, abyste mohli dělat rozbor vět vedlejších v osmé třídě nebo už na konci sedmé. Takže *My pojedeme* je základní skladební dvojice. *Pojedeme*, Blanko, s kým, s čím?

Ž: *S rodinou*.

U: *S rodinou*. To je...

Ž: Pádová otázka.

U: Pádová otázka, a proto je to...

Ž: Pt.

U: Pt, předmět. Pojedeme kam?

Ž: *Na hory.*

U: *Na hory.* To je?

Ž: Pum.

U: Pum, příslovečné určení místa. Františku, pojedeme tam kdy?

Ž: *O svátcích.*

U: Jak ses tady zeptal? Ty tady máš Pt, to znamená předmět, a já se ptám kdy? Jak ses zeptal ty?

Ž: O kom, o čem?

U: To znamená pádovou otázkou, a já jsem se zeptala kdy. Stane se. Kdo jste tam měli předmět? (*Žáci se hlásí*) Raz, dva, tři, čtyři. Ostatní jste tam měli příslovečné určení času? Takže když se můžu zeptat o kom, o čem nebo jakoukoli pádovou otázkou na příslovečné určení času, tak příslovečné určení času nebo místa, jakékoli příslovečné určení má přednost. Takže *o svátcích* je Puč. A jakých svátcích?

Ž: *Vánočních.*

U: *Vánočních* je?

Ž: Pks.

U: Super. Měli jste to takhle? Kdo to měl celé správně? Tři lidi z celé třídy měli větný rozbor správně?

Uvedená výuková situace pochází z téže hodiny jako výuková situace 1. V praxi výuky sledujeme to, co L. Zimová (2011/2012) velmi přesně postihla v konstatování, že větný rozbor byl povýšen na cíl výuky, namísto aby byl prostředkem k jeho dosažení. Zakladatel větného rozboru V. Šmilauer (1977, s. 5) význam větného rozboru vidí v tom, že „vede k pochopení toho, že za jednorozměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura, dává schopnost přehlédnouti rázem i složitá souvětí, naučí souvětí přehledně budovat, správně členit i interpungovat“. Opodstatněnost metody větného rozboru vidím v tom, že „vede k přesnému porozumění struktuře věty, její jazykové utvářenosti, a tím k adekvátnímu chápání autorova komunikačního záměru a obsahu sdělení“ (Štěpáník, 2016, s. 30). V případě funkčního uchopení analýzy lze oprávněně předpokládat, že se znalosti následně propisují také do dovedností produktivních.

Chápeme-li výukové situace 1 a 2 jako navazující, vidíme, že lingvistické kategorie a pojmy ve výuce fungují jako fenomény per se. Nejde o poznávání jazyka, ale poznávání o jazyce. Jakýkoliv komunikační přesah, tedy smysluplné zacíle-

ní výuky, absentuje. Výuka připomíná diskusi lingvistů², hlavním cílem výuky je určení větných členů. To je hned na začátku patrné z učitelčina – nesporné dobře míněného – upozornění, že žáci v rozlišování předmětu a příslovečného určení (a v „mylné“ aplikaci otázkové metody) budou chybovat. Postup je formalizovaný, učitelka navádí žáky otázkovou metodou, mj. též tradiční poučkou o přednosti příslovečného určení před předmětem, která však v lingvistice žádné opodstatnění nemá. Příkladem toho, jak otázková metoda může být zavádějící, je označení výrazu *s rodinou* jako předmětu – nejedná se o předmět, ale o příslovečné určení průvodních okolností (důsledek: *s kým, s čím – s rodinou – to je pádová otázka, a proto je to předmět* – zde není na místě).³ Hledání tzv. základní skladební dvojice, konkrétně určování podmětu v případech, kdy je podmět elidován, se v 7. ročníku vzhledem k úrovni kognitivního a řečového vývoje žáků jeví jako retardační.

Zcela přesně to vystihuje Prouzová (2010, s. 51): „Komunikační přístup k věcem týkajícím se prvního jazyka je naprostou nezbytností. Míra této nezbytnosti je taková, že musí radikálně limitovat ty stránky obsahu, které by byly přípravou (koncipovány jako příprava) budoucích jazykovědců, a to dokonce i na vyšším stupni středních škol.“ Tak jako běžná škola nepřipravuje profesionální geografy, historiky nebo špičkové sportovce či umělce, nepřipravuje ani profesionální lingvisty (ibid.). Cílem výuky češtiny je převést neuvědomělou znalost jazyka na uvědomělou tak, aby pro žáka představovala funkční systém, v němž k znalosti gramatické roviny přibudou také znalosti z oblasti pragmatiky, stylistiky, sémantiky atd., zkrátka aspekty komunikační. Jde o rovnováhu mezi znalostmi o jazyku

- 2 Stranou ponechávám způsob vedení výukového dialogu, jenž potvrzuje zjištění Šedoové – Švaříčka – Šalamounové (2012) o silné dominanci verbální aktivity učitele, značné omezenosti prostoru pro vyjadřování žáků, IRF (initiation – response – feedback) strukturu školní komunikace, uzavřených otázkách nízké kognitivní náročnosti, chudé zpětné vazbě na žákovské repliky; rovněž je narušena jazyková kultura hromaděním otázek s tázacím slovem na konci (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 15).
- 3 Tím ani v nejmenším nechci naznačit, že by se snad detailní klasifikace typů příslovečných určení nebo rozlišování zastřených příkladů předmětu a příslovečného určení či jiných větných členů, u nichž si není jist ani učitel, měly stát součástí výuky češtiny, ať už na základní nebo na střední škole. Právě naopak: výuková situace poukazuje na složitost a problémovost tradičního mluvnického vyučování a nefunkčnost některých obsahů i postupů. Analyzovaná věta nepředstavuje z hlediska recepce ani produkce pro žáka-rodilého mluvčího žádný problém. Ve výuce se z ní stává lingvistická abstrakce. Kvalitativní přínos ve smyslu rozvoje žákovy jazykové znalosti či komunikační dovednosti není žádný, protože teoretický charakter poznatků – nestane-li se lingvistou – mu neumožňuje je prakticky využít. Za upozornění děkuji J. Vejvodové.

a jazykově-komunikačními dovednostmi (Szymańska, 2018, s. 3). Chybí-li toto vyústění, pak výuka češtiny ztrácí smysl. Proto např. Weaver(ová) (1996) nabádá k důsledné uvážlivosti při zavádění termínů do výuky a pečlivému promyšlení, které termíny jsou skutečně nutné (pro porozumění obsahu a dorozumění se o něm – Slavík a kol., 2017).

Větný rozbor bývá častým terčem kritiky (srov. Čechová, 2011/2012; Zimová, 2011/2012, 2015/2016; Štěpáník, 2016). Jak ovšem ukazuje výuková situace 3, formalismus postihuje i jiné oblasti než jen výuku syntaxe. Následující ukázka výukového dialogu také pochází z výuky v 7. ročníku ZŠ.

Výuková situace 3: Slovesný rod

U: Tak, napište si věty: *Dárek byl zabalen. Koupil kapra. Kapr se hýbe. Kapr byl zabít.* [...] Dále si napište: *Dárky se zabalily.* Podtrhněte sloveso a pro rod činný napište RČ, pro rod trpný RT. (2 min.) Máme?

Ž: Jestli byste to mohla ještě jednou vysvětlit, já to nechápu.

U: Co znamená, Heleno, rod činný? Ale my už jsme to probírali, teorii jsme si řekli. A když se to nebudeš učit, tak to nemůžeš pochopit. Danielo.

Ž: Že někdo vykonává ten děj.

U: Že někdo vykonává ten děj. Věro, tys to včera nechápala, teď chápeš?

Ž: No, moc ne.

U: Proč se nepřihlásíte hned a čekáte, až tady vypíšeme... Činitel je někdo, co něco dělá. A tady v tom případě je to podmět. Dělá tu věc, vykonává. Podmět je činitelem děje. Takže kdo, co je podmět, musí být uveden v té větě a musí být činitelem. To znamená *Tatínek zpívá.* Kdo, co zpívá? *Tatínek.* Je činitelem děje, dělá ten podmět?

Ž: Ano.

U: Ano, proto je činný. Ale *Tatínek byl viděn sousedy.* Kdo, co byl viděn sousedy?

Ž: Tatínek.

U: Tatínek se viděl sám?

Ž: Ne.

U: Kdo ho viděl?

Ž: Sousedí.

U: Jenomže *tatínek* je podmět děje a dělá ten podmět tu věc sám?

Ž: Ne.

U: Nedělá, dělá ji někdo jiný za něj. V tom případě je to rod trpný. On není činitelem děje. On sám tu věc nedělá. A z toho trpného máme právě dva příklady. Buďto to *být* + *-en*, přičestí trpné: *viděn, slyšen.* Anebo je tam zvrtná podoba

s tím *se*, třeba *Domy se postavily*. Kdo, co se postavily?

Ž: Domy.

U: Jsou ty *domy* činitelem děje?

Ž: Ne.

U: Takže ony nejsou činitelem děje, proto je to taky rod trpný. Akorát tady je to *se*, proto je to zvrtný trpný rod. A tady je to opisný, protože ho opišu více slovy. Jediné, na co si dejte pozor, Patriku, když je tam to *se*, třeba *Pavla se smála*, tak tady je to taky, to *se*, tak ať hnedka nenaletíte, řeknete si, jo, je tam *se*, tak to je rod trpnej, to není pravda. *Ona se smála*. Některá slovesa se *se*, si: *půjčit si, smát se, stydět se*. Takže, Václave, *Dárek byl zabalen*. Jaký je podmět?

Ž: Dárek.

U: Co dělal?

Ž: Byl zabalen.

U: Je tam *být* + *-en*. Zabalil se ten dárek sám?

Ž: Ne.

U: Byl zabalen někým. Proto je to jaký rod?

jeden Ž: Činný.

ostatní Ž: Trpný!

U: Trpný, on to neudělal sám, on nebyl činitelem. Kdo nechápe tuhle větu? Všichni tuhle větu chápeme? Super.

Uvedenou výukovou situaci je rovněž možno hodnotit jako příklad formalismu ve výuce, dle Janíka a kol. (2013, s. 236; srov. též Slavík a kol., 2017, s. 373n.) bychom ji označili jako odcizené poznávání: učitelka žákům transmisivně předává hotové poznání pomocí poměrně složitých jazykovědných vysvětlení a jazykovědných pojmů a přepisuje přirozené uvažování žáka o jazyce v kontextu, aniž by ho vedla ke skutečnému porozumění problému; samy příklady jsou přitom hluboko pod aktuální řečovou i kognitivní vyspělostí rodilého mluvčího v 7. ročníku ZŠ. To, co žák-rodilý mluvčí přirozeně ovládá, co je v jeho přirozené jazykové a komunikační výbavě, zde vystupuje jako dekontextualizovaná teorie. Nijak není reflektován fakt, že dítě užívá forem činného a trpného rodu ve své každodenní komunikační praxi, a že je tedy s formami a implicitně (neuvědoměle) i s funkcí trpného rodu dobře obeznámeno.⁴ Učitelka vychází od lingvistiky, od definic a termínů, výuka tak připomíná rozpravu lingvistů.

4 Liptáková a kol. (2011, s. 347) např. konstatují, že pasivní slovesné konstrukce s významem rezultativnosti se vyvíjejí u dítěte s nenarušeným vývojem řeči do 30. měsíce věku. Lze tedy předpokládat, že další významy i formy k vyjádření kategorie slovesného rodu dítě-rodilý mluvčí dále přirozeně nabývá. K užívání sloves v komunikaci dětí srov. též Kesselová (2003).

Výuka je vedena s cílem identifikace forem slovesného rodu a jejich následného označování (zvláště patrné je to u upozornění na „chyták“ u konstrukci s výrazem *se*). Pozorujeme atomizaci jevu na izolovaných příkladech, podstata učiva je nejasná, poznání je vysoce formální. Chybí ukotvení kategorie trpného rodu mezi ostatní slovesné kategorie a její zařazení do fungování jazykového systému češtiny, tj. postižení funkce činného a trpného rodu v komunikaci a jeho sémantických, pragmatických či stylových aspektů.

3

Ve všech třech výukových situacích ze 7. ročníku ZŠ sledujeme lingvistické dispute o mateřském jazyce. Jak ukazují výzkumy profesního vidění u studentů učitelství i začínajících učitelů (např. Vondrová – Žalská, 2015, nebo Pavlasová a kol., 2018, a řada dalších, našich i zahraničních), zaměření pozornosti při pozorování výuky bývá dominantně orientováno na izolované jevy z oblasti snadno postihnutelných obecných parametrů komunikace a interakce ve výuce spíše než celkovou integritu výuky a práci s obsahem, jevy specifickými pro daný obor. Ačkoliv výukové situace prezentované v tomto příspěvku by bylo možné kriticky hodnotit i z tohoto hlediska (o některých aspektech v této oblasti jsem se zmínil), jejich základní problém spočívá v práci s obsahem – v transformaci obsahu výuky, která nesměruje k dosahování základního cíle výuky češtiny, tj. cíle komunikačního, nýbrž k cílům formálně poznávacím, které však pro žáka-rodilého mluvčího postrádají smysl.

Učitelka vytváří učební prostředí na základech langové lingvistiky, ve výuce nejdůležitější roli sehrávají lingvistické pojmy, definice a formy jazykových prostředků, aniž by jakkoliv byla reflektována jejich parolová rovina, funkce probíraného učiva v komunikaci; v mnohém identickým způsobem postupuje i většina učebnic. Přitom právě komunikačně zaměřená funkcionalizace je ve výuce češtiny zcela stěžejní. Utváření obsahu předmětu musí být vždy vztaženo ke komunikačním cílům a komunikačním kategoriím v rovině oboru a musí intenzivněji zohledňovat komunikační rozměr lingvistických bádání (pragmatika, sémantika, stylistika, textová lingvistika, zvuková rovina).

Vzhledem ke zcela nesmyslné izolaci jazykové a komunikační výuky (separované hodiny tradičně nazývané *mluvnice* a *sloh*) k propojení poznávání jazykového systému a komunikačních – zpravidla však neoprávněně pouze stylistických – poznatků nedochází. Teze, že rozvoj komunikace žáků leží na důkladném poznání fungování jazyka (srov. např. Čechová – Styblík, 1998, s. 10), je tak popřena již v samé organizaci vyučování.

Obsahem tradičního jazykového vyučování jsou pouze kategorie lingvistické, jako by základním předpokladem pro to, aby se dítě stalo kompetentním uživatelem jazyka, se nejprve muselo stát lingvistou. Lingvistické pojmy ve výuce fungují jako entity samy o sobě – srov. výše uvedené výukové dialogy. Zatímco by jejich funkcí mělo být to, že jsou pouze prostředkem k vědomému, a tedy lepšímu ovládnutí jazyka, vystupují ve výuce jako cíl, jsou předmětem teoretizací a zkoušení (k těmž srov. Čechová, 2011/2012; Zimová, 2005/2006, 2011/2012, 2015/2016, nebo Štěpáník, 2016).

Takový přístup se však ukazuje dlouhodobě neúnosný a ve spojení s dynamickými proměnami jazykového komunikování, což se odráží i v zaměření, způsobu a povaze lingvistických bádání, utváří okolnosti pro nezbytnou změnu nejen ve způsobu uchopování obsahu ve výuce, ale především v obsahu výuky samém. Tradičně uspořádané učivo současné koncepce vzdělávání v češtině se totiž čím dál více vzdaluje reálným komunikačním potřebám současné mladé generace. Celkově se proměňuje kulturně-sociální realita, v níž žijeme, a s tím také kulturně-komunikační kontext a způsoby jazykového a komunikačního chování (Nocoň, 2018).

4

Je tedy zřejmé, že tradiční obsah výuky češtiny a způsob jeho didaktického zprostředkování žákům, jak jsem jej naznačil v prepisech výukových situací, nemůže stačit na výzvy, které vývoj společnosti a s ním i vývoj komunikace kladou. Příčiny problémů jsou ale natolik hluboké, že klíčem k řešení situace není jen změna metod či forem práce, nýbrž soustavná a důkladná reflexe obsahu výuky a jeho didaktického zpracování v duchu moderní kultury vyučování a učení založené na konstruktivistickém paradigmatu (Janík, 2013; Janík a kol., 2013; Slavík a kol., 2017; k implementaci konstruktivistických prvků do výuky češtiny srov. Štěpáník, 2015).

Právě proto v této chvíli není možné, aby semináře z didaktiky češtiny či školení učitelů češtiny sestávaly ze zprostředkování receptáře metod a forem, jak to studenti učitelství a účastníci různých školení požadují. Nelze se ani spokojit s diskusí, která bude omezená pouze na to, zda ten či onen obsah bude z kurikula vyškrtnut (anebo v něm ponechán). Skutečná změna ve výuce češtiny totiž spočívá ve změně samé podstaty výuky, k čemuž je potřebné především uvažování o obsahu výuky a jeho didaktickém zacílení ze strany každého učitele. O to podstatnější to bude ve chvíli, kdy v platnost vstoupí revidovaný *Rámcový vzdělávací program*.

Literatura

- BLAŽEK, R. – PŘÍHODOVÁ, S. (2016): *Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (2011/2012): Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, roč. 62, č. 5, s. 237–241.
- ČŠI. (2019): *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.
- JANÍK, T. (2013): Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 5, s. 634–663.
- JANÍK, T. a kol. (2013): *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- JELÍNEK, J. (1980): *Úvod do teorie vyučování českého jazyka*. Praha: SPN.
- KESSELOVÁ, J. (2003): *Morfologie v komunikaci dětí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- NOCOŇ, J. (2018): *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku: konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, V. – BASL, J. (2010): *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- PALEČKOVÁ, J. a kol. (2013): *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003): *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- PAVLASOVÁ, L. a kol. (2018): Výběrové zaměření pozornosti u studentů učitelství a povaha jejich interpretací. *Pedagogika*, roč. 68, č. 1, s. 5–24.
- PROUZOVÁ, R. (2010): *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: Via Lucis.
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- RYSOVÁ, K. (2006/2007): Příprava školních vzdělávacích programů. *Český jazyk a literatura*, roč. 57, č. 5, s. 216–218.
- SLAVÍK, J., a kol. (2017): *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.
- SZYMAŃSKA, M. (2018): *Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? – próba odpowiedzi*. Dostupné online na <https://www.researchgate.net/publication/330141162_Co_to_znaczy_uczyc_funkcjonalnie_-_proba>

- odpowiedzi>; cit. 25. 4. 2019.
- ŠEĐOVÁ, K. – ŠVARŤÍČEK, R. – ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012): *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2010): *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.
- ŠMILAUER, V. (1977): *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – LIPTÁKOVÁ, L. – SZYMAŇSKA, M. (2019): Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník a kol.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum. (v tisku)
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2015): Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*, č. 2, s. 11–22.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016): Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 2016, roč. 140, č. 4, s. 30–39.
- VONDROVÁ, N. – ŽALSKÁ, J. (2015): Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis scholae*, roč. 9, č. 2, s. 77–101.
- WEAVER, C. (1996): *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- ZIMOVÁ, L. (2005/2006): Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, roč. 56, č. 5, s. 209–214.
- ZIMOVÁ, L. (2011/2012): O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, roč. 62, č. 5, s. 241–244.
- ZIMOVÁ, L. (2015/2016): Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, roč. 66, č. 4, s. 164–169.

Příspěvek byl zpracován v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

STRATÉGIE UČENIA SA Z TEXTU SLOVAMI SLABOPROSPIEVAJÚCICH ŽIAKOV

Low Achievers Talk about the Strategies for Learning from Text

Martin Klimovič

Abstrakt: Rozvinutá schopnosť spracovať informácie z textu je dôležitým edukačným výstupom primárneho vzdelávania. V prípade slaboprospeievajúcich žiakov zvyčajne v škole registrujeme zníženu schopnosť pracovať s informáciami obsiahnutými v súvislom náučnom texte. Cieľom štúdie je analyzovať a interpretovať výpovede žiakov získané rozhovorom o ich vlastných postupoch pri učení sa z (prírodovedného/vlastivedného)textu. Transkripty rozhovorov na uvedenú tému boli sémanticky kódované. Výsledky kvalitatívnej analýzy uvedomovaných a opisovaných postupov pri učení sa z textu sú v štúdií porovnávané s výsledkami žiakov v Matějčkovej skúške čítania. Prvé výsledky signalizujú mierne rozdiely medzi žiakmi v uvedomovaných a opisovaných postupoch pri učení sa z textu podľa toho, aké tempo a presnosť čítania žiaci majú, v prospech lepších čitateľov.

Kľúčové slová: čítanie, učenie sa, text, čítateľské stratégie

Abstract: The ability of pupil to gather and elaborate information from text is one of the key outcomes of primary education. When working with low achievers, the comprehension of factual text is often weak. The aim of the study is to analyze and interpret what pupils talk about procedures and strategies used in learning from text (in school subjects Science, Homeland Studies). The interviews were taped, transcribed, coded and compared to the results of selected pupils in Reading test by Matějček. The results showed some differences between pupils in describing the procedures and strategies used in learning from text. This description probably depends on reading speed and reading accuracy. Better readers referred to more reading strategies used in learning from text.

Key words: reading, learning, text, reading strategies

1 Namiesto úvodu (Z rozhovorov so skúmanými žiakmi 4. ročníka ZŠ)

Učiteľka: „*Miška, ako sa doma učíš?*“

Miška: „*Nerozumiem...*“

Učiteľka: „*Rišo, ako sa doma učíš?*“

Rišo: „*Neučím sa doma. No keď sa máme dačo naučiť, tak v autobuse.*“

Učiteľka: „*Učíš sa text presne, ako je napísaný v učebnici, Jakub?*“

Jakub: „*Áno.*“

Učiteľka: „*Tomáš, dookola si hovoríš tú vetu?*“

Tomáš: „*Hej, od slova do slova.*“

Učiteľka: „*Majko, predstav si, že sa máš naučiť učivo z prírodovedy. Ako sa pripravíš na hodinu?*“

Majko: „*Si otvorím učebnicu a si budem čítať to, čo sa mám naučiť.*“

Učiteľka: „*Môžeš nám o tom povedať viac?*“

Majko: „*Budem si to čítať každý deň viackrát.*“

2 Učenie sa z textu a čitateľské stratégie (Náčrt teoretických východísk štúdie)

Záujem česko-slovenského odborného pedagogického diskurzu o problematiku učenia sa z textu vzbudil svojou publikáciou *Učení z textu a didaktická informace* J. Průcha (1987). V nej ponúkol jednak prehľad zahraničných prístupov ku skúmaniu teórií učenia sa z textu, jednak otvoril problematiku štruktúry a funkcie učebnicového textu. Predpokladom učenia sa z textu je kognitívna kompetencia človeka, ktorú J. Průcha definuje ako „*spôsobilosť subjektu chápať, hodnotiť a privlastňovať si nové poznatky a skúsenosti na základe už osvojených poznatkov a skúseností o objektívnej realite*“ (s. 11). Vo vymedzovaní učenia sa z textu ako špecifického druhu učenia sa J. Průcha nadviazal na teóriu van Dijka a Kintscha (1983) a Kintscha (1986), v ktorej sa zreteľne odlišuje porozumenie textu a učenie sa z textu. Učenie sa z textu je chápané ako súbor zámerných činností, ktoré realizuje čitateľ s textom, aby porozumel jeho obsahu a integroval textové informácie do svojich doterajších znalostných schém. Kintsch (1986) upozorňuje, že učenie

sa z textu nemožno chápať ako jeho zapamätanie. Zdatný čitateľ pri recepcii textu aktivizuje analyzátory povrchových charakteristík textu, vytvára koherentnú mentálnu reprezentáciu textu na lokálnej i globálnej úrovni a aktualizuje doterajšie znalosti pod vplyvom nových poznatkov.

Na Prúchovu prácu pohotovo zareagoval P. Gavora (1988), ktorý zdôraznil najmä skutočnosť, že pri učení sa z textu treba okrem kognitívnych procesov zdôrazňovať úlohu metakognície učiaceho sa. V štúdiu (a neskôr aj v knižných prácach, pozri napr. Gavora, 1992; Gavora a kol., 2008) venoval pozornosť okrem iného aj vysvetľovaniu metakognitívnych procesov aktívnych pri recepcii textu (pred čítaním, počas čítania, po prečítaní) a akcentoval úlohu elaborácií a inferencií pri konštruovaní zmyslu z čítaného textu. Pri probléme s nedostatočnými schopnosťami žiakov učiť sa z textu naznačil dva spôsoby jeho riešenia: nácvik samotného čítania (cieľom je zlepšiť rýchlosť, plynulosť čítania a porozumenie textu) a zlepšenie sebaregulácie žiaka pri čítaní (cieľom je poskytnúť žiakovi lepšiu metakognitívnu vybavenosť).

V prezentovanej štúdiu sa sústredíme na sebaregulačné charakteristiky žiaka pri učení sa z textu (porov. Prúcha, 1987; Mareš, 2007) ako determinanty úspešnosti pri práci s textovými informáciami. Schopnosť žiaka regulovať proces učenia sa z textu vnímame na pozadí revidovanej Bloomovej taxonómie (Anderson – Krathwohl 2001) ako súčasť žiakových procedurálnych a metakognitívnych znalostí (pozri aj Liptáková 2012).

V slovenskom i českom prostredí existujú práce, ktoré pomáhajú učiteľovi orientovať sa v problematike metakognície pri čítaní a formulujú požiadavky na vyučovanie (pozri napr. Gavora a kol., 2008; Tomengová, 2010; Heldová – Kašiarová – Tomengová a kol., 2011; Zápotočná, 2013). Existujú aj prvé prehľadové či empirické štúdie, ktoré skúmali čitateľské stratégie a postupy práce žiakov s textom a tak naznačili, v čom sa z hľadiska metakognície a sebaregulácie líšia lepší čitatelia od horších (Magulová, 2008, Najvarová, 2010).

V. Najvarová (2010), nadväzujúc na zahraničné výskumy, dôsledne odlišuje čitateľské zručnosti a čitateľské stratégie. O čitateľských zručnostiach hovorí ako o nevedomovaných, automatických činnostiach bez vedomej kontroly čitateľa. O čitateľských stratégiách naopak hovorí ako o zámerných, zameraných postupoch čitateľa, ktorými kontroluje a modifikuje svoju snahu dekodovať text, porozumieť slovám a vytvárať si tak v mysli význam textu. Čitateľské stratégie podľa Najvarovej (2010) využíva čitateľ vtedy, keď je konfrontovaný s textom vyššej obťažnosti a doposiaľ uplatňované čitateľské zručnosti zlyhávajú. Vo svojej výskumnej sonde u žiakov v mladšom školskom veku Najvarová konštatuje jednak zreteľné rozdiely v uplatňovaní čitateľských stratégií dobrých a sla-

bých čitateľov, jednak neuspokojivý stav rozvíjania čitateľských stratégií v škole (s. 61–62).

J. Magulová (2008) prehľadovo spracúva koncept čitateľských stratégií a ich kategorizáciu podľa viacerých kritérií (metakognitívne stratégie uplatňované v priebehu recepcie textu, stratégie zamerané na kryštalizáciu zmyslu a významov textu, stratégie zamerané na inferencie a implicitné významy textu). Ponúka aj sumarizáciu stratégií, ktoré používajú tzv. dobrí strategickí čitatelia: monitorujú čítanie, vracajú sa v texte späť na nejasné miesta, znova čítajú a ozrejmuju si nejasné, konzultujú so slovníkom, kompetentnou osobou, aktualizujú si svoje skúsenosti a poznanie, ujasňujú si cieľ čítania a sústreďujú sa na podstatné informácie, vytvárajú si predstavy o textových významoch, vizualizujú ich, graficky zvýrazňujú, robia si poznámky, sumarizujú prečítané (Magulová, s. 24–25).

Podrobnejšie štúdium uvedomovaných čitateľských a učebných stratégií u čitateľov mladšieho školského veku môže viac osvetliť problematiku učenia sa z textu nielen pre potreby vyučovania materinského jazyka ako centrálneho predmetu v kurikule, ale aj pre potreby komplexného rozvíjania znalostí a zručností žiakov v primárnom vzdelávaní.

3 Metodológia výskumu

Cieľom štúdie je analyzovať a interpretovať metakognitívne uvedomovanie si používaných stratégií a postupov pri učení sa z vecného textu vo vzorke slaboprospeievajúcich žiakov. Štúdia nadväzuje na prácu I. Kovalčíkovej a E. Gogovej uverejnenú v časopise *Didaktické studie* v čísle 2 v roku 2018. Autorky v štúdiu predstavili experimentálne overovanie programu na podporu slaboprospeievajúcich žiakov vo 4. ročníku ZŠ. Aktuálna štúdia predkladá čiastkové výsledky získané počas experimentálneho overovania programu. Výskumnou otázkou štúdie je, ako slaboprospeievajúci žiaci 4. ročníka ZŠ opisujú vlastné postupy pri učení sa zo súvislého (prírodovedného/vlastivedného) textu.

Základnou metódou zberu dát bol rozhovor so žiakmi. Pri analýze výpovedí žiakov o postupoch, ktoré uplatňujú pri učení sa z (prírodovedného, vlastivedného) náučného textu, ako základnú metodologickú líniu uplatňujeme kvalitatívnu interpretáciu fragmentov rozhovorov, ktoré indikujú prítomnosť istých konceptov viazucich sa na obsah, kontext či proces učenia sa (porov. Švaříček – Šedová a kol., 2007).

3.1 Stručná charakteristika vzorky

V štúdiu pracujeme so vzorkou 29 žiakov 4. ročníka bežných základných škôl (15 dievčat a 14 chlapcov) vo veku 10–11 rokov, ktorí sa zúčastnili pedagogického experimentu detailnejšie opísaného v štúdiu Kovalčíkovej a Gogovej (2018). Všetci žiaci boli na základe hodnotenia triedneho učiteľa označení ako slaboprospeievajúci (znížená známka zo slovenského jazyka a matematiky na konci 3. ročníka – klasifikačný stupeň 2, 3 a 4), šlo o žiakov s materinským jazykom slovenčinou, problémy s učením sa (napr. dyslexia) alebo poruchy správania sa (napr. ADHD) neboli triednymi učiteľmi avizované. Celkovo sa experimentu zúčastnilo viac ako 40 žiakov, ale pre potreby kvalitatívnej interpretácie postupov učenia sa z textu sme vzorku redukovali. Od žiakov vo vzorke máme k dispozícii dva súbory dát: (1) výsledok Matějčekovej skúšky čítania a (2) transkript rozhovoru o učení sa z textu.

3.2 Použité metódy

a) Matějčekova skúška čítania (Matějček a kol., 1987)

Pre žiakov 3.–5. ročníka sú určené texty s názvami *Kapor* a *Sýkorky*. Na zisťovanie úrovne čítania sme zvolili text *Sýkorky*. Text *Sýkorky* pozostáva z 30 viet, dokopy 280 slov. Úlohou žiakov je čítať text v priebehu troch minút, pričom administrátor zaznamenáva miesta, pokiaľ žiak v texte došiel po prvej, druhej a tretej minúte. Zároveň administrátor testu zaznamenáva všetky chyby, ktoré žiak pri čítaní urobí (nesprávne prečíta slovo, zamení písmeno, domyslí si iné slovo a pod.). Po uplynutí troch minút administrátor zastaví čítanie a požaduje od respondenta reprodukciu prečítaného textu. Ku kvalite čítania a kvalite reprodukcie sa administrátor vyjadruje v testovacom hárkku, k dispozícii má v oboch oblastiach šesťstupňovú škálu (napr. najvyššiu kvalitu čítania reprezentuje stupeň 1 s týmto opisom: „*dieťa číta skupiny slov, plynulo, s citom pre kontext, so správnou alebo takmer správnou intonáciou*“, podľa Mikulajovej, 2009, s. 48). V štúdiu primárne pracujeme s číselnými údajmi týkajúcimi sa rýchlosti (tempa) čítania a presnosti (chybovosti) čítania. Sekundárne si vypomáhame údajmi týkajúcimi sa kvality čítania a počtu opráv žiaka pri čítaní (žiak sa počas testu sám opraví, slovo prečíta správne). Limitom použitého nástroja je fakt, že v menšej miere vypovedá o porozumení textu, viac indikuje úroveň techniky čítania (procesy dekodovania). Dôvodom použitia tohto nástroja je existencia psychometricky overených výkonových noriem v sledovanej vzorke žiakov (tempo čítania je podľa normy 60 slov za minútu, chybovosť má byť pod úrovňou 5 %). Matějčekova skúška čítania bola štandardizovaná v Českej republike, na Slovensku nie (Mikulajová, 2009). Vďaka tomu môžeme vzorku žiakov rozdeliť na tých, ktorých čítanie je podľa

sledovaných parametrov v norme (ďalej zjednodušené tzv. bežní čitatelia), a tých, ktorých čítanie je podľa sledovaných parametrov pod normou (ďalej zjednodušené tzv. slabí čitatelia). Slabých čitateľov ďalej delíme na tých, ktorí sú pod normou v tempe čítania (pomalí čitatelia), tých, ktorí sú pod normou v presnosti čítania (nepresní čitatelia), a tých, ktorí sú pod oboma normami (pomalí a nepresní čitatelia).

b) Rozhovor o učení sa z textu

V priebehu jednej stimulačnej lekcie (zaradenej v programe v prechode medzi porozumením na úrovni vety k porozumeniu na úrovni textu, pozri Kovalčíková – Gogová 2018) boli respondenti administrátormi vyzvaní odpovedať na otázky týkajúce sa toho, ako postupujú, keď sa doma učia z textu (otázka: *Ako sa doma učíš?*). Pre konkretizovanie otázky administrátori použili odkaz na učivo vlastivedy a prírodovedy, aby sa vyhli potenciálnym odpovediam žiakov viažucim sa na osvojovanie si napr. umeleckého textu (trebárs pre potreby recitácie, otázka: *Ako postupuješ, keď sa doma učíš z textu, napríklad prírodovedu alebo vlastivedu?*). Šlo o semištruktúrovaný rozhovor; administrátori po úvodnej otázke usmerňovali ďalší priebeh rozhovoru podľa odpovedí žiakov. Z rozhovorov boli zhotovené transkripty, ktoré boli ďalej podrobené kódovaniu (viac o kódovaní pozri napr. Švaříček – Šedová a kol., 2007). Takto pripravené údaje boli východiskom pri kvalitatívnej analýze a interpretácii výsledkov.

4 Slaboprospievajúci žiaci o učení sa z textu – vybrané výsledky a ich interpretácia

Podľa výsledku skúšky čítania budeme výpovede žiakov analyzovať a interpretovať najprv v skupinách, ako o nich píšeme vyššie (pozri 3.2), vzostupne:

- pomalí a nepresní čitatelia (8 žiakov),
- pomalí čitatelia (2 žiaci),
- nepresní čitatelia (7 žiakov),
- bežní čitatelia (12 žiakov).

V ďalšej časti potom pristúpime ku komparácii preferovaných postupov slaboprospievajúcich žiakov v učení sa z textu.

4.1 Pomalí a nepresní čitatelia a ich postupy pri učení sa z textu

V skúmanej vzorke bolo 8 žiakov, ktorých sme na základe výsledku v Matějčkovej skúške čítania označili ako pomalých (priemerne za minútu sú schopní pre-

čítať výrazne menej slov ako 60) a nepresných (chybovosť pri čítaní sa pohybuje zreteľne nad normou 5 %). Výsledky predstavujeme v Tabuľke 1.

Tabuľka 1. Výsledky žiakov v skúške čítania (pomalí a nepresní čitatelia)

žiak/žiačka	tempo čítania	chybovosť
Daniela	27	12
Michaela	30	16
Petra	37	16
Richard	43	18
Marek	44	6
Dávid	45	20
Barbora	47	7
Bianka	49	7

Legenda: tempo čítania – číslo označuje priemerný počet slov prečítaných za minútu, chybovosť – číslo označuje percento chýb pri čítaní slov textu. Číselné údaje sú zaokrúhľované na celé čísla.

Uvedení žiaci reagovali na otázku o učení sa z textu v istých aspektoch veľmi podobne, v iných aspektoch sa líšili. Na ilustráciu najprv uvádzame transkript rozhovoru s Michaelou.

Ukážka rozhovoru s Michaelou:

U: „A ako sa učíš, keď sa máš naučiť napríklad niečo z prírodovedy alebo vlastivedy, nejaký text?“

M: „Tak si to raz prečítam a si to stále zopakujem a dakedy si dám preč učebnicu, aby som to nevidela, a keď to dám dobre, tak viem, že som to naučená a ešte potom pôjdem za mamkou alebo za dakým, aby ma to ešte raz vyskúšal.“

U: „A podľa čoho vieš, že si to povedala dobre, že si si to dobre zapamätala?“

M: „Si skúsím zapamätať ten text.“

Rozhovor dobre ilustruje zvolené aspekty analýzy výpovedí. Fragmenty týchto a ďalších výpovedí je na základe analýzy celého súboru transkriptov možné priradiť k nasledujúcim kategóriám indikátorov, o ktorých žiaci hovoria:

- postup učenia sa z textu („Tak si to raz prečítam a si to stále zopakujem ... a ešte potom pôjdem za mamkou alebo za dakým, aby ma to ešte raz vyskúšal.“),
- špecifikácia postupu („raz prečítam a si to stále opakujem“),

- špecifikácia podmienok („*dakedy si dám preč učebnicu, aby som to nevidela*“),
- špecifikácia prostredia (Michaela neuvádza),
- špecifikácia pomocníka („*pôjdem za mamkou alebo za dakým, aby ma to ešte raz vyskúšal*“),
- (seba)hodnotenie („*keď to dám dobre, tak viem, že som to naučená*“).

Analýzou fragmentov z rozhovorov sme dospeli k viacerým zisteniam. Výpovede žiakov o postupe pri učení sa z textu sa dajú zhrnúť do vyjadrenia *prečítam si*: títo žiaci referujú o postupoch, ktoré odkazujú výlučne na čítanie ako na samozrejмый krok pri učení sa, no iné činnosti súvisiace s čítaním ako učením sa z textu neuvádzajú. Stav poznania predmetnej učebnej látky si žiaci potom podľa vlastných slov overujú najčastejšie u rodiča:

- „*Prv si ja prečítam, potom s mamkou.*“ (Petra)
- „*Tak keď si máme zapamätať nejaký text, tak si ho čítame viackrát. Potom ma mamka skúša.*“ (Bianka)
- „*Viackrát si tú úlohu, čo sa mám naučiť, zopakujem a potom dám mamke, nech ma vyskúša.*“ (Marek)
- „*Prečítam si to najprv, potom ma mamka skúša a potom ešte raz si to prečítam, žeby som to lepšie pochopila.*“ (Barbora)

V opise postupu evidujeme v sledovanej skupine pomalých a nepresných čitateľov aj osobité vyjadrenie Dávida, ktoré sa od vyššie uvedených líši tým, že text určený na učenie sa prispôbuje žiakovi rodič, spracúva ho zaň: „*Si sadnem a pri mamke sa učím. (...) Ona mi číta a ja si to (Dávid myslí na poznámky, pozn. aut.) prepisujem a potom ja si to opakujem tak v hlave a potom jej to poviem*“.

Posledné časti Barborinej i Dávidovej výpovede naznačujú, že žiaci si uvedomujú, že čítaný text je potrebné istým spôsobom spracovať („*ešte raz si to prečítam, žeby som to lepšie pochopila.*“; „*ja si to opakujem tak v hlave*“). Dostávame sa k analýze ďalších indikátorov, a to sú špecifikácia postupu, podmienok a prostredia. Žiaci postup práce s učebným textom priblížili cez vyjadrenia:

- „*viackrát si zopakujem (...) rozprávam si to dookola*“ (Marek),
- „*čítame viackrát*“ (Bianka),
- „*raz prečítam a si to stále zopakujem (...) dakedy si dám preč učebnicu, aby som to nevidela*“ (Michaela),
- „*toto, čo si máme urobiť, tak prečítam, potom zatvorím (...) keď to poviem, posuniem si ďalej ruku*“ (Richard),
- „*si to trikrát, štyrikrát prečítam a potom skúšam to z hlavy, lebo pani učiteľka chce, aby sme to vedeli z hlavy, nie z knižky*“ (Daniela).

Ústredným pomocníkom pri učení sa z textu je rodič (mama), u niektorých prítomný už pri čítaní (Petra, Dávid), u iných pri tzv. skúšaní (Bianka, Marek,

Barbora, Michaela). Richard sa doma z textu neučí („*neučím sa doma, no keď sa máme dačo naučiť, učím sa v autobuse ... text čítam v autobuse*“), Daniela sa učí z textu aj skúša sa sama. Indikátormi procesu (seba)hodnotenia pri učení sa z textu sú iba fragmenty výpovedí dvoch žiakov, Michaely a Richarda, obe cez hovorové/slangové *dám to/nedám to*:

- „*a keď to dám dobre, tak viem, že som to naučená*“ (Michaela),
- „*si otvorím učebnicu (...) si prečítam, potom zatvorím, a keď to nedám, tak otvorím si učebnicu*“ (Richard).

Postup, o ktorom pomalí a nepresní čitatelia v skúmanej vzorke hovoria, odkazuje na ich presvedčenie, že učiť sa z textu znamená čítať (aj opakovane) a potom sa preskúšať, koľko z prečítaného ostalo v pamäti. Títo žiaci neodkazujú na žiadne stratégie, ktoré by im pomohli osvojiť si informácie z textu. Jediný náznak akejsi vedomej práce s textom nachádzame vo výpovedi Richarda, ktorá signalizuje istú snahu členiť učebný text na menšie časti („*keď to poviem, posuniem si ďalej ruku*“).

4.2 Pomalí čitatelia a ich postupy pri učení sa z textu

2 žiaci zo vzorky dosiahli v skúške čítania výsledok, na základe ktorého môžeme týchto čitateľov označiť ako pomalých (čítajú pomalšie ako priemerne 60 slov za minútu). Chybovosť nepresahuje normu 5 %, ako nepresných čitateľov ich teda označiť nemôžeme. Výsledky prezentuje Tabuľka 2.

Tabuľka 2. Výsledky žiakov v skúške čítania (pomalí čitatelia)

meno	tempo čítania	chybovosť
Sára	46	3
Petrana	46	5

Legenda: tempo čítania – číslo označuje priemerný počet slov prečítaných za minútu, chybovosť – číslo označuje percento chýb pri čítaní slov textu. Číselné údaje sú zaokrúhľované na celé čísla.

Hoci ide o malú vzorku žiakov, pracujeme s nimi v ďalšej analýze samostatne. Ich problém v učení sa z textu spočíva najmä v nízkom tempe čítania, čo z kognitívneho hľadiska môže signalizovať viacero deficitov. Tieto príčiny sú inej povahy ako kognitívne deficity spôsobujúce vysokú chybovosť pri čítaní (a de facto neporozumenie textu). Rovnako ako vyššie, postupne analyzujeme žiacke výpovede vo vzťahu k stanoveným indikátorom (postup učenia sa z textu, špecifikácia postupu, podmienok, prostredia, pomocníka, sebahodnotenie).

Žiačky Sára a Petrana referujú o takých postupoch pri učení sa z textu, ktoré sa od prvej skupiny (pomalí a nepresní čitatelia) zásadne nelíšia:

- „najprv si text šesťkrát prečítam, potom keď ho neviem, tak mamka mi pomôže sa to naučiť“ (Sára),
- „si to párkrát prečítam a potom, keď to budem mať v hlave, tak to odložím“ (Petrana).

Podrobnejšie vysvetlenie učenia sa z textu (špecifikácia podmienok) slovami Sára naznačuje, že hoci by sa najprv mohlo zdať, že má tendenciu spracovávať textové informácie uvedomene („ku každému predmetu mám cvičný zošit, do ktorého si zapisujem, keď sa niečo učím“), v skutočnosti sa tiež spolieha len na mechanické osvojenie si učiva („keď sa to ani mamka nevie so mnou naučiť, tak si to desaťkrát prepíšem a potom to už viem naspamäť“, „keď to stále neviem, tak dvadsaťkrát prepíšem“). Sľubné náznaky vo výpovedi Petrany („napríklad si niečo píšem na nejaký papier alebo do mojej knihy“) ostajú pre iným smerom sa vyvíjajúci dialóg iba náznakmi.

Výpovede dvoch žiakov zďaleka nepokrývajú všetky potenciálne spôsoby učenia sa z textu. Sú len ukázkou toho, že pomalí čitatelia vo vzorke veria mechanickému osvojovaniu si učiva. Zapisovanie poznámok tu zatiaľ nemá charakter určovania dôležitejších tém, hľadania súvislostí, odkrývania významov.

4.3 Nepresní čitatelia a ich postupy pri učení sa z textu

7 žiakov zo vzorky dosiahlo v skúške čítania výsledok, na základe ktorého môžeme týchto čitateľov označiť ako nepresných (chybujú vo viac ako 5 % prečítaných slov). Tempo čítania je v norme (cca 60 slov za minútu). Výsledky prezentuje Tabuľka 3.

Tabuľka 3. Výsledky žiakov v skúške čítania (nepresní čitatelia)

meno	tempo čítania	chybovosť
Lenka	64	12
Michal	69	11
Denisa	69	10
Jakub	57	10
Miška	56	8
Vanessa	74	7
Šimon	72	6

Legenda: tempo čítania – číslo označuje priemerný počet slov prečítaných za minútu, chybovosť – číslo označuje percento chýb pri čítaní slov textu. Číselné údaje sú zaokrúhľované na celé čísla.

V skupine nepresných čitateľov sa ukázali prvé uvedomované a systematické postupy práce s učebným textom. Výpovede žiakov referujú najmä o vytváraní poznámok z prečítaného:

- „viackrát si text prečítam (...) napíšem si poznámky (...) napíšem si nadpis, odpíšem len dôležité informácie“ (Šimon),
- „opakujem a čítam a robím si aj poznámky, že napríklad ak si píšeme do zošita na prírodovede, tak ja si to stále čítam aj si to poznačím do zošita“ (Vanessa),
- „prečítam si to viackrát a hľadám to, čo je dôležité (...) vypisujem si text, ktorý mi pomáha pri učení“ (Miška),
- „niekedy si robím poznámky (...) na ruku si píšem slová“ (Jakub).

Nachádzame tu aj také výpovede, podľa ktorých sa môže zdať, akoby žiaci s textom ďalej nepracovali, že sa spoliehajú na zapamätanie prečítaného („čítam, potom si ho zapamätám“, Michal), no pri ďalšom špecifikovaní postupu sa ukáže, že predsa len tu dochádza k istej myšlienkovkej aktivite žiaka („potom sa pozriem, čo tam je, lebo ja si tak opakujem, čo tam je, a keď neviem, tak sa trocha pozriem“, Michal). Žiak tu v procese učenia sa vyhodnocuje, do akej miery si učivo zapamätal, ak si ho nezapamätal, vracia sa k textu.

4.4 Bežní čitatelia a ich postupy pri učení sa z textu

V skúmanej vzorke bolo spolu 12 žiakov, ktorí v skúške čítania dosiahli výsledky korelujúce s výkonovou normou tejto vekovej kategórie tak v tempe čítania, ako aj v chybovosti. Vzhľadom na túto skutočnosť nepokladáme za dôležité prezentovať výsledky skúšky čítania tabulkovo.

Vo výpovediach bežných čitateľov o učení sa z textu nachádzame v porovnaní s predošlými skupinami čitateľov diferencovanejšiu prácu s textovými informáciami (členenie textu na menšie celky, opakované čítanie s rôznymi čiastkovými cieľmi, učenie sa s postupne narastajúcim rozsahom, parafrázovanie):

- „väčšinou sa učím po jednej vete, keď sú kratšie, tak po dvoch (...) najprv si to prečítam celé, potom idem po jednej vete, ktorú si zopakujem asi desaťkrát“ (Patrik);
- „takže mám text, prečítam si ho celý asi dvakrát, potom si prečítam jednu vetu a keď si ju zapamätám, idem na druhú a potom už spojím tie dve“ (Klára);
- „... tak si ho raz prečítam, zatvorím zošit a polovicu poviem, potom si prečítam jeden odsek, zatvorím zošit, poviem si ten odsek dvakrát (...) naučím sa ďalší a ďalší“ (Soňa);
- „viackrát si to prečítam a potom si to poviem inými slovami“ (Petka).

5 Zhrnutie a záver

Cieľom štúdie bolo analyzovať a interpretovať výpovede žiakov o tom, ako doma postupujú, keď sa učia z náučného textu. V štúdiu sme pristúpili k spracovávaniu údajov podľa výsledku žiakov v skúške čítania, vďaka ktorej bolo možné žiakov vo veku 10–11 rokov roztriediť do štyroch skupín: pomalí a nepresní čitatelia, pomalí čitatelia, nepresní čitatelia, bežní čitatelia. V týchto skupinách čitateľov platilo o uvedomovaných postupoch pri učení sa z textu nasledovné:

1. pomalí a nepresní čitatelia, ako aj pomalí čitatelia referujú prevažne o postupoch, ktoré sa dajú zhrnúť do ich presvedčenia *prečítam text a zapamätám si ho*;
2. nepresní čitatelia pracujú pri učení z textu tak, že sa to dá zhrnúť do vyjadrenia *prečítam text a pracujem s informáciami*;
3. o najdiferencovanejšej práci s textom a jeho zložkami referovala skupina bežných čitateľov.

Uvedené zistenia nás vedú k otázke, ktorú by bolo potrebné ďalej skúmať: Môže byť automatizácia procesov dekodovania textu katalyzátorom aktívnej práce s textovými informáciami? Inými slovami, v skúmanej vzorke sa ukazuje, že rýchlosť čítania je akýmsi „lakmusovým papierikom“ pri žiakovej voľbe a uplatňovaní postupov učenia sa z textu. Ak sa žiak pri čítaní nemusí zapodievať dekodovaním slov, otvára sa mu priestor na aktívne spracovávanie obsahu textu. To mu umožní hľadať a overovať stratégie a postupy pri učení sa, reflektovať ich, podľa potreby upravovať a napokon potvrdiť alebo vylúčiť oprávnenosť ich použitia.

Rozdiely medzi skupinami žiakov vo výpovediach o práci s textom však nie sú príliš veľké. Určité signály uvedomovania si potreby spracovať textové informácie nachádzame tak u najslabších čitateľov, ako aj u tých bežných. Skôr sa zdá, že naprieč čitateľskými výkonmi treba tu vnímať isté kontinuum procedurálnych a metakognitívnych znalostí o učení sa z textu, čo môže súvisieť aj s postupným kognitívnym a metakognitívnym dozrievaním jedinca. To však už použitá metodológia neumožnila podrobnejšie skúmať.

Literatúra

- ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R et al. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman.
- DIJK, VAN, T. A. – KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse*

- Comprehension*. New York: Academic Press.
- GAVORA, P. (1988): Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. *Pedagogika*, roč. 38, č. 6, s. 661–672.
- GAVORA, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- GAVORA, P. a kol. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.
- HELDOVÁ, D. – KAŠIAROVÁ, N. – TOMENGOVÁ, A. a kol. (2011): *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- KINTSCH, W. (1986): Learning from Text. *Cognition and Instruction*, Vol. 3, Nr. 2, pp. 87–108.
- KOVALČÍKOVÁ, I. – GOGO VÁ, E. (2018): Limity a možnosti experimentu: Experimentálne overovanie kognitívneho stimulačného programu v doméne slovenský jazyk. *Didaktické studie*, roč. 10, č. 2, s. 146–163.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PF PU.
- MAGULO VÁ, J. (2008): Čitateľské stratégie (Vstup do problematiky). In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, Trnava, s. 21–29.
- MATĚJČEK, Z. – ŠTURMA, J. – VÁGNEROVÁ, M. – ŽLAB, Ž. (1987): *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- MAREŠ, J. (2007): Učení z textu. In Čáp, J. – Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 473–503.
- MIKULAJOVÁ, M. (2009): *Metódy diagnostiky dyslexie*. Bratislava: MABAG.
- NAJVAROVÁ, V. (2010): Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 3, s. 49–65.
- PRŮCHA, J. (1987): *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TOMENGOVÁ, A. (2010): *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2013): *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Štúdia ječiastkovým výstupom grantového projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyk*.

PARSER A DISKURZÍVNE OHNISKO Z ASPEKTU POROZUMENIA TEXTU

Parser and Discursive Focus from the Aspect of Understanding the Text

Zuzana Kováčová

Abstrakt: Parser – štruktúrny procesor – umožňuje v mentálnom priestore subjektu rekonštruovať syntaktickú štruktúru vety. Na príklade textov pre deti štúdia demonštruje podstatu mechanizmu, ktorý parser využíva. Syntaktické rekonštrukcie vyplývajú z vlastností prirodzeného jazyka. S tým úzko súvisí textová anafora. Pre porozumenie textu je dôležitá lokalizácia antecedenta vzhľadom na diskurzívne ohnisko.

Práca procesora sa rekonštruuje na príkladoch vetných štruktúr v textoch pre deti. Ide o texty, pri ktorých je porozumenie významu zrejme už v ranom detstve. Vzťah diskurzívneho ohniska a antecedentu má vplyv na porozumenie textu. Porozumenie je determinované schopnosťou vytvárania inferencií. Štúdia anticipuje dôsledky pre edukačnú prax.

Kľúčové slová: text, chápanie, parser, štruktúrny procesor, syntaktická štruktúra, anafora

Abstract: Parser - a structural processor - allows to reconstruct the syntactic structure of the sentence in the mental space of a subject. On the example of texts for children, the study demonstrates the essence of the mechanism used by the parser. Syntactic reconstructions stem from characteristics of the natural language. This is closely related to the text anaphora. For understanding the text, it is important to locate the antecedent with regard to the discursive focus.

The processor's work is being reconstructed on examples of phrasal structures in texts for children. These are texts in which understanding of the meaning is evident in early childhood. The relationship between the discursive focus and the antecedent has an impact on text comprehension. Understanding is determined by the ability to generate inferences. The study anticipates the implications for educational practice.

Key words: text, comprehension, parser, structural processor, syntactic structure, anaphora

1 Úvod

Text je najkomunikovanejší útvar ostatných storočí a otázky tak jeho tvorby, ako aj porozumenia jeho obsahu a zmyslu sú predmetom záujmu najmä jazykovedcov, ale aj psychológov, filozofov či antropológov a etnografov. Pozornosť sa popri linearite a sukcesívnosti ako hlavných atribútov textu venuje ďalšiemu spektru činiteľov, ktoré na text, jeho tvorca i percipienta vplyvajú. Široké ponímanie textu sa začalo uplatňovať v druhej polovici 20. storočia. Toto chápanie je spojené so skúmaním textu ako zložitého semiotického javu v kontexte rozvoja semiotického prístupu ku kultúre ako celku. V súvislosti s takým prístupom sa všetky kultúrne fenomény môžu skúmať ako texty.

2 Teoretické východiská

Teoretické východiská pre skúmanie porozumenia textu treba vidieť na úrovni bádania o texte a v nových poznatkoch v tejto oblasti, no s presahom a reflexiou toho, čo priniesla najmä textová syntax od svojich počiatkov. V ostatných rokoch sa na text nazerá ako na diskurz, čím sa reflektuje a zdôrazňuje najmä komplexnosť činiteľov vplyvajúcich na proces tvorby i percepcie textu, ale najmä procedurálna stránka vnímania a chápania obsahu/významu a zmyslu textu. (Rozlišuje sa medzi významom a zmyslom textu, ktorý sa kreje vo vzťahu ku konkrétnej komunikačnej situácii.)

K najnovším poznatkom týkajúcim sa porozumenia recipovanému textu patrí odkrývanie mentálnych procesov u čítajúceho subjektu, čoho sa týka tu aplikovaná teória autoriek E. M. Fernardézovej a H. SmithovejCairnsovej (2014) o práci štruktúrneho procesora – parsera, účinkom ktorého je transformácia recipovaných vetných štruktúr na tzv. klauzy, ktoré sú zjednodušeným výrokom obsahu recepcie a zjednodušujú pôvodné vety a súvetia do takej miery, v akej ich je schopná spracovávať pracovná pamäť. Týmto sa otázky týkajúce sa procesu porozumenia textu posúvajú do psycholingvistickej roviny.

2.1 Textová lingvistika a diskurzívne chápanie textu

Bádatelské úsilie jazykovedcov od polovice 80. rokov sa sústreďovalo najmä

na analýzu textu, resp. na odhalenie hĺbkovej štruktúry textu. Z tohto úsilia sa vyvinula sémantika textu a povrchová analýza textu, v ktorej išlo predovšetkým o otázku vnútrotextového nadväzovania.

Z povrchovej analýzy textu a zo sémantiky textu neskôr vznikla lingvistika textu. Základy textovej syntaxe v slovenskej jazykovede sa spájajú s menom E. Bajžíkovej (Oravec – Bajžíková, 1986), ktorá definovala základné pojmy: elementárna textová jednotka, text, vnútrotextové nadväzovanie a súčasne na textovom materiáli interpretuje tematicko-rematickú štruktúru textu.

Koncom 80. rokov F. Miko zreteľne pomenoval analógie a rozdiely medzi teóriou vety a teóriou textu, vyzdvihol záujem o text, ktorý označil ako produkt rečovej povahy a predpovedal zásadný obrat v predmete skúmania lingvistiky, čo je zrejme z jeho nasledujúcich slov: „Fenomén textu ako modelový reprezentant množiny reálnych a potenciálnych textov, resp. ako reprezentant spoločenskej komunikácie realizovanej na základe jazyka, začína v posledných rokoch pútať na seba osobitnú pozornosť, a to nielen u lingvistov, semiotikov a literárnych vedcov, ale aj u informatikov, kybernetikov, logikov, psychológov, sociológov a kulturoológov. V samotnej lingvistike, ktorá má k nemu vari najbližšie, sa na pozadí známej saussurovskej dichotómie langue ~ parol, dichotómie s pojmom langue ako dominantným členom – tento posun pozornosti pociťuje ako radikálny zvrät“ (Miko, 1989, s. 35). Tieto závery znamenali teoretické zázemie pre synonymné chápanie pojmov reč a text.¹

1 Podľa toho, či sa pozornosť vedcov sústreďovala na autorské stratégie alebo na otázku percepcie textu, vznikali nové disciplíny, a to textová lingvistika, štruktúra textu či hermeneutika textu. Text sa v nich chápe alebo v širokom zmysle slova, keď sa text stotožňuje s rečou, alebo v užšom zmysle slova, keď je text či časť textu rečovou jednotkou. Hermeneutika textu – identifikovaná ako umenie interpretácie – usiluje o komplexný prístup k otázke textu, ale i dorozumievania a porozumenia. To znamená, že sa zohľadňuje nielen samotný text, ale do zorného poľa bádateľov sa tiež dostáva všetko, čo zrod textu sprevádza, resp. čo umožňuje plnohodnotne porozumieť textu a ozrejmuje nielen jeho obsah, ale najmä zmysel. Pozornosť sa zacielfuje na problematiku kontextu a jeho významu pri otvraní zmyslu textu, ako aj na vzťah samotného textu a iných jazykových jednotiek. J. J. Gumperz (1992, s. 39–54) na základe svojej teórie interakcie a D. Hymes (1981, s. 11–74) ako zakladateľ etnografie komunikácie dávajú do epicentra pozornosti pojem kontextualizácie a kontextualizačných nástrojov/prostriedkov. Teória kontextualizácie je postavená na poznaní, že jazykové prostriedky/výrazy nemajú jeden konštantný význam, ale že tento sa môže modifikovať a variovať v závislosti od kontextu, v ktorom účinkujú: „Od počiatku, odkedy sa veda zaoberá jazykom, je známe, že významy istých jazykových výrazov nemôžu byť stanovené raz a navždy, ale majú schopnosť sa premieňať od jedného kontextu k druhému kontextu. Také jazykové výrazy sa tradične zhrňujú pod pojem deixie (...). Kontext určuje interpretáciu jazykového výrazu. Existujú však dôvody pre

Ako výsledok koncentrácie pozornosti na text a jeho vzťah ku komunikačnej situácii sa popri identifikácii komunikačných zámerov autora v texte identifikovala intencia textu a z nej plynúca výzva adresátovi dekódovať zámer autora. V dôsledku toho sa opodstatnenou stala téma presupozícií tvorcu i percipienta textu. Postupnosť jazykových jednotiek a ich obsahová súvislosť, nadväznosť a významový vzťah sa stali kritériom vymedzenia textu. Podľa J. Sokolovej: „(...) text prezentuje zámerné usporiadanie výpovedí (výpovedných aktov), zmyslom ktorých je odovzdať príjemcovi primerané množstvo sémantickej a/alebo pragmatickej informácie. Uskutočňuje sa to v súhre hierarchicky a diskrétne organizovaných lingvistických, paralingvistických a extralingvistických prostriedkov“ (Sokolová, 2012, 110). Podrobnejšie túto problematiku citovaná autorka rozviedla v monografii *Verbalnyj text. Očerki o mono-, semi- i polikodovosti* (2016).

V súčasnom diskurzívnom chápaní dialógu i textu sa pojmy jazykový/rečový prejav a text používajú ako synonymné. Každý súvislý komunikát má charakter textu, t. j. podobu organizovanej štruktúry. Zázemie pre túto synonymiu je možné nájsť v diele F. Mika (1989, s. 36), a to konkrétne v jeho optike analogického konkurovania si pojmov *langue* a *parol*, keď sám konštatuje, že synonymné používanie pojmov *text* a *reč* vychádza z paralely komunikačného aktu, ktorý je realizovaný alebo bezprostredne, t. j. v priamej rečovej interakcii (realita reči), alebo sprostredkované, t. j. v konkrétnej podobe textu, ktorý tiež aktuálne prebieha či „účinkuje“ v čase. J. Gallo (2018, s. 37) o diskurzívnom chápaní textu dospel k záveru: „V kontexte aktuálneho lingvistického ponímania je pojem diskurz významovo blízky k pojmu *text*, ale zdôrazňuje dynamiky, v čase rozvíjajúci sa charakter jazykovej komunikácie, t. j. poníma sa ako reč začlenená do komunikačnej situácie. V porovnaní s tradične skúmanou rečovou činnosťou jedinca diskurz predstavuje kategóriu so zreteľnejšie vyjadreným sociálnym významom. Text sa chápe predovšetkým ako statický objekt, t. j. ako výsledok jazykovej činnosti“. I. Dulebová (in Gallo, 2018, s. 37–38), tvrdí, že diskurz je textom realizovaným v konkrétnej komunikatívnej situácii a úplne rovnoprávne sú *vždy* v ňom prítomné dve roviny: predmetná a tematická, resp. subjektívna a tematická... V diskurze konštruujeme nielen svet, ale aj seba a robíme to zakaždým akoby vždy odznova.“ V sémantike a pragmatike je termín diskurz používaný pre označenie súboru viet, ktoré sú navzájom nejakým spôsobom prepojené.²

to, aby deiktickým jazykovým prostriedkom bola prisúdená aktívna, kontextová úloha“ (Gumperz, 1982 s. 106).

2 S pojmom diskurz súvisia pojmy *text* a *naratív*. V prípade, že sú ľudia účastníkmi

Monografia *Texty – zobrazenia – komunikáty* (Sokolová, 2017) predstavuje kognitívno-lingvistickú koncepciu textu. Takéto bádanie je založené na anticipácii, že „(...) text je jazyková skúsenosť (...), ktorá má vo svojom základe faktuálne, procedurálne a metakognitívne znalosti. Toznamená, že súvisí s poznáním, ktoré sa posudzuje ako vlastnosť ľudského mozgu alebo ako funkcia ľudského konania“ (Sokolová, 2017, s. 15). Uvedené tvrdenia o diskurzívnom chápaní textu sú relevantné pri uvažovaní o porozumení textu, a to najmä v prípade učebnicového textu, ktorý má charakter odborného textu prispôbeného mentálnym dispozíciám žiaka.

2.2 Porozumenie textu alebo od foneticko-fonologického uvedomovania k lingvistickej povahe inferencií

Porozumenie čítanému textu má niekoľko determinantov. Na prvom mieste sa tradične uvádza ovládanie jazyka v zmysle poznania jazykového kódu. Ak teda čítanie budeme chápať ako komunikačnú kompetenciu, tak jej implicitnou súčasťou je poznanie a zvládnutie gramatického systému. Na porozumení čítanému textu sa tiež významnou mierou podieľajú faktory nejazykové, a to schopnosť jednotlivca obsiahnuť vo svojich mentálnych štruktúrach komunikovaný obsah. Toto tvrdenie sa opiera o teóriu mentálnych modelov, ktoré majú charakter tzv. fuzzy kategórií a ako také sú implicitnou súčasťou presupozície. Presupozície³ predstavujú „spoločné vedomie komunikantov“, nie sú vyjadrené priamo, ale poslucháč ich je schopný vyvodiť z kontextu. Presupozície z aspektu porozumenia textu zahŕňajú poznanie celého kultúrneho kontextu v širokom zmysle slova.

Podmienkou recepcie textu je schopnosť foneticko-fonemického uvedomovania, ktoré má niekoľko stupňov. Začína u jednotlivca v čase, kedy je jeho psychika dostatočne zrelá na narábanie so symbolmi. Nadobúdanie gramotnosti znamená zautomatizovanie mentálnej operácie foneticko-fonologického obratu a fonemického uvedomovania najskôr na úrovni hlások a postupne na úrovni slova ako jedinečnej sémantickej štruktúry. Dostatočná miera automatizácie tohto procesu až po úroveň vetnej štruktúry vedie subjekt k plynu-

jazykovej komunikácie, vytvárajú diskurz. Príkladmi pre diskurz sú rozprávania, debaty, prednášky, chaty, esemesky, rozhovory. Ktore poznatky sú dôležité pre porozumenie diskurzu, určuje jeho téma, kontext, funkcia a účastníci.

- 3 Podľa Stalnaker (1998, s. 3–19) sú presupozície komplexy takých interakcií, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné uskutočnenie komunikačných zámerov hovoriaceho. Rozoznáva pragmatické a sémantické presupozície. Nositeľmi pragmatických presupozícií sú účastníci komunikácie, zatiaľ čo v prípade sémantických presupozícií ide o proпозиčné obsahy viet.

lému striedaniu a reťazeniu obrazov, ktoré zodpovedajú prečítanému obsahu, a to ako významom textu iniciovaných predstáv. Len vtedy prečítaný text začína dávať zmysel prečítanému významu, resp. konfigurácii prečítaných významov. To znamená, že treba rozlišovať medzi významom textu a zmyslom textu. Zatiaľ čo význam textu je objektivizovaná vlastnosť textu vznikajúca zakódovaním autorových myšlienok a komunikačných cieľov do textu, zmysel textu je tá časť významu textu, resp. ten aspekt prečítaného textu, ktorý percipient rekonštruje vo svojom vedomí.

Početné analýzy textov pre rôzne vekové kategórie v zmysle nazerania na proces percepcie ako vývinovej kategórie (tak, ako rastie naša reč, tak rastie aj schopnosť percepcie, resp. napredovanie v percepčných zručnostiach predznamenáva aj napredovanie v produkčných aktivitách) ukázali, že v texte sú vždy implicitne obsiahnuté komunikačno-pragmatické indikátory. Pre text, ktorého neodmysliteľnou funkciou je kognitívna funkcia, sú medzi textovými jednotkami vzťahy rektifikačné, korigujúce, špecifikujúce, konkretizujúce, zdôvodňujúce (a pod). Textová lingvistika (Vaňko, 2015, s. 121) pozná pojem *korrektného stvárnenia textového útvaru*. Myslí pod tým taký spôsob nadväzovania viet, ktorý umožňuje prijímateľovi identifikovať sémantické vzťahy vo vnútri textu, pričom sa pozornosť venuje signalizácii koherencie. K tomu treba pridať mieru kompetencie subjektu v komplexnom vnímaní jeho mentálneho modelu. Inými slovami, textová syntax vie explicitne preukázať absentovanie signálov koherencie, ako hlavného indikátora neporozumenia textu. Miera porozumenia textu subjektom sa meria schopnosťou improvizácie. Tá nastupuje ľahko a rýchlo vtedy, ak je text stvárnenny korektne, a to vrátane zohľadnenia aktuálneho mentálneho modelu subjektu, resp. ontologicko-mentálnych dispozícií subjektu.

V ľudskom vedomí sa v priebehu života na základe priamej rečovej interakcie a ďalšej textovej skúsenosti utvára asociačno-sémantická sieť, v ktorej prepojeniach dôležitú funkciu zohráva sémantická hodnota slov, ale tvoria ju aj výrazové hodnoty textu obsiahnuté implicitne v každom textovom útvaru. Svojou podstatou predstavujú jednotu jazyka a témy a rastú podobne ako rastie naša reč. Vplyvom témy ako generátora sa asociačno-sémantická sieť, resp. relevantné prepojenia v konkrétnej komunikačnej situácii aktivujú.

V procese porozumenia textu, resp. ne-porozumenia recipovanému textovému útvaru, sa ako vážny deficit objavuje absencia inferencií v mysli percipienta. Absencia inferencií bráni subjektu simultánne vnímať vnútorné súvislosti ukryté v štruktúre textu, čo v konečnom dôsledku neumožní, resp. deštruuje interakciu medzi textom a čitateľom.

Tento deficit v percepcii textu je lingvistickej povahy. Lingvistická podstata porozumenia textu zahŕňa sémantiku slova, gramatický aspekt v podobe spojitosti morfológie a syntaxe a zahŕňa aj prozodickú stránku vety a súvetia.⁴ Z vyššie uvedených skutočností vyplýva, že ide o dva okruhy problémov, ktoré anticipujú dva druhy prístupov, a to na jednej strane stratégie na zlepšenie čítania slov a na druhej strane stratégie na zlepšenie lingvistických faktorov.

2.3 Odkrývanie psycholingvistickej podstaty porozumenia textu

Základné atribúty textu – linearita a sukcesívnosť sa musia premietiť do mentálneho priestoru percipienta tak, aby čítajúci subjekt vytváral súvislé a simultánne inferencie, vďaka čomu sa manifestuje kohézia textu. Tento proces však nie je mechanickou kópiou aktuálne čítaného textu. Pre uvedomovanie si recipovaných obsahov a pre simultánne vytváranie tak inferencií, ako aj anticipácií, musí v mysli subjektu prebiehať proces, ktorý je syntaktickej povahy a v istom zmysle v mentálnom priestore subjektu rekonštruuje v zjednodušenej podobe to, čo práve recipuje. E. M. Fernardézová a H. Smithová Cairnssová sa venovali otázke uchopenia psycholingvistickej podstaty vety v monografii *Základy psycholingvistiky* (2014) a hovoria o rekonštrukcii štruktúry vety ako o procese, ktorý vykonáva tzv. štruktúrny procesor, nazvaný parser (tamtiež, s. 185).

Parser je pomenovanie pre program, ktorý realizuje *parsing*. Jeho výstupom je syntaktická analýza vstupnej vety. Vstupnej vete je automaticky priradená syntaktická štruktúra vety a jednotlivým slovám a vytvoreným syntaktickým štruktúram sú priradené syntaktické funkcie (Petkevič, 2017, dostupné na <https://www.czechency.org/slovník/PARSER>).

V psycholingvistike používaný pojem *parsing* je definovaný ako psychický proces spracovávanía syntaktickej štruktúry, počas ktorého recipient priraduje slovám vo výpovedi syntaktické a sémantické roly (napr. pôvodca deja, objekt, okolnostné určenie), identifikuje vedľajšie vety apod. (Nebeská, 2017, dostupné na <https://www.czechency.org/slovník/POROZUMĚNÍ ŘEČI>).

Podľa teórie E. M. Fernardézovej a H. Smithovej Cairnssovej parser (pre realizáciu *parsingu*) vykonáva niekoľko základných syntaktických operácií: vytvára základné syntaktické štruktúry, spája jednoduché vety do komplexných sémantických štruktúr, posúva prvky vety z jednej štruktúrnej pozície do inej štruktúrnej pozície:

4 Neschopnosť vytvárať inferencie súvisí tiež s absenciou relevantných poznatkov. Takýto stupeň neporozumenia textu znemožňuje metakognitívnu kontrolu porozumenia či aplikovanie vhodnej čitateľskej stratégie.

Podľa autoriek spomenutej monografie E. M. Fernardézovej a H. Smithovej Cairnsovej parser v procese parsingu musí identifikovať základné konštituenty vety – podmet, predikát, vetný základ, ako aj ďalšie základné prvky: predložkovú frázu, vzťažnú klauzu⁵ (v tradičnej dependenčnej gramatike považovanej za vetu) a ďalšie. Túto úlohu môže plniť len vtedy, ak je schopný rozčleniť zložené vety do jednoduchých viet. Tiež musí byť schopný identifikovať prvky, ktoré boli posunuté, napr. vplyvom elipsy (napr. v slovenčine a ďalších slovanských jazykoch najmä fokálnej elipsy) a následne ich prepojiť s prázdnyimi pozíciami, ktoré po nich zostali na ich pôvodnom štruktúrnom mieste.

Vyššie citované autorky anticipujú, že spracovanie vety zahrňuje rozkrývanie abstraktných mentálnych štruktúr, ktoré je založené na zvládnutí prirodzeného jazyka, resp. jeho gramatického systému. Súčasne predpokladajú, že v procese parsingu je syntaktická štruktúra identifikovaná v priebehu spracovávaní viet a tento proces je systematický. Vo svojich experimentoch preukázali, že je ťažšie rekonštruovať neštruktúrované reťazce slov v porovnaní so štruktúrovanými reťazcami slov. Je teda opodstatnené predpokladať, že vybavovanie reťazcov slov je jednoduchšie vtedy, keď sú tieto slová usúvŕňované syntakticky, teda vstupujú do významových vzťahov a sú súčasťou skladov ako významových spojení vo vete.

Aby sa realizoval parsing, teda aby mohla byť rekonštruovaná štruktúra vety v mysli dieťaťa, musí spracovať hierarchické vzťahy medzi slovami, ktoré však prichádzajú v lineárnej podobe. Pre túto operáciu štruktúrny procesor využíva znalosť gramatiky (ako jednotu syntaxe a morfológie), čo mu umožní identifikovať substantíva a slovesá a umiestňovať ich v rekonštruovanej hierarchii tak, aby boli gramatické. Do celého procesu rekonštrukcie sa významnou mierou zapája sémantická hodnota slov, v ktorej sú implicitne obsiahnuté celé štruktúrne rámce/schémy, do ktorých môže slovo vstupovať.

V súvislosti s hľadaním mechanizmu premeny recipovanej textovej štruktúry na mentálnu reprezentáciu v mysli subjektu, sme sa sústredili na texty, ktoré zodpovedajú ranej fáze vývinu reči, resp. ranej fáze sprostredkovaného čítania textu. V odborných textoch sa otázka porozumenia textu v predčitateľskom období (vo veku 3–4 rokov) často zjednodušuje, keď je celá otázka poro-

5 Termín pochádza z angl. gramatológie, v ktorej sa termín *clause* používa pre formálne definované štruktúry typicky obsahujúce subjekt a predikát. Predikát tvorí typicky verbálna fráza a subjekt môže byť lexikálne nevyjadrený. V českej a slovenskej tradičnej gramatológii tento termín zaplňa terminologickú medzeru v opise súvetia, keď sa o celku (o súvetí) hovorilo ako o vete, no súčasne všetky zložky súvetia sa tiež nazývali vetami (Panevová – Karlík, 2017, dostupné na <https://www.czechency.org/slovník/KLAUZE>).

zumenia textu deťmi eliminovaná na požiadavku jednoduchej vety. Charakter textov pre túto vekovú kategóriu, najmä riekaniek, rečňovaniiek, resp. veršovateľných krátkych narácií však ukazuje, že jednoduchosť či priezračnosť syntaktickej štruktúry v riekanke nie je možné zúžiť na požiadavku jednoduchej vety. Podstata identifikácie porozumenia riekanke dieťaťom v ranom štádiu detstva nie je len vo fakte zastúpenia, resp. naopak, vo fakte nezastúpenia či absencie súvetných štruktúr. Inými slovami – v riekankách sa stretávame tak s jednoduchými, ako aj so zloženými súvetiami, ktorým deti tejto vekovej kategórie porozumejú a porozumenie navonok prejavujú tak reprodukováním textu, ako aj gestom, pohybovou (či inou) reakciou v intenciách zmyslu textu riekanky.

3 Experiment: metodológia, hypotézy a metódy výskumu

Metodologickým základom analýzy dvoch typov textov rozdielných z aspektu veku percipienta a z aspektu funkcie textu je teória dvojice autoriek E. M. Fernardézovej a H. Smithovej Cairnsovej (2014), ktoré v intenciách psycholingvistiky zavádzajú fungovanie štruktúrneho procesora (tzv. *parser* vykonávajúci *parsing*), ktorý konkrétne recipované vety mení na zjednodušené syntaktické štruktúry tak, aby v podobe jednoduchých viet (u citovaných autoriek kláuz) mohli byť ukladané v pracovnej pamäti. Každá jednoduchá veta je ukladaná ako úsudok, ktorý „vyrastá“ z predchádzajúceho poznania a paralelne vytvára východisko pre ďalšie nové vety (tu ako súčasť jedného súvetia), ktoré na základe viacerých činiteľov (najmä sémantiky slov a viet, ale aj na základe valenčných potenciálov členov syntaktickej štruktúry) viac-menej anticipuje. Aby sme rešpektovali terminológiu vyššie spomenutej teórie E. M. Fernardézovej a H. Smithovej Cairnsovej, budeme používať termín *klauza* tak, ako sa používa v českej dependencnej gramatike. V českej dependencnej gramatike sa termín *klauza* používa v užšom význame než termín *clause* v anglickej gramatike: „což plyne z teorie dependenční gramatiky. Klauze je gramatická struktura obsahující finitní sloveso v pozici/funkci přísudku (klauze tedy označuje podmnožinu clause, totiž to, co označuje termín *finitclause*)“ (Panevová, Karlík, 2017).⁶ Zatiaľ čo každá anglická finitná klauza musí mať podmet zväčša povinne vyjadrený, slovenská (i česká) finitná klauza referenčný podmet slovne vyjadrený mať nemusí. Gramatické dependenčné opisy, ktoré adaptovali termín *klauza*, teda za *klauzu* pokladajú i vety bez podmetu (tamtiež). V prípade,

6 Dostupné na <https://www.czechency.org/slovník/KLAUZE> (citované dňa: 5. 8. 2019).

ak ide o hypotaktické súvetné štruktúry, podradená veta predstavuje *vedľajšiu / závislú / zapustenú* klauzu. Hypotaktické súvetie (pravá hypotaxa) obsahuje hlavnú / *maticovú klauzu (matrix clause)* a vedľajšiu / závislú / zapustenú klauzu (*embedded clause*) (tamtiež). V slovenskej ani v českej školskej tradícii sa zložková analýza vety neuplatňuje. Analýza syntaktických celkov sa robí formou hierarchických valenčno-závislostných chštruktúr, ktoré však nie sú v rozpore s vytváraním stromov (Panevová a kol., 2014).

Ďalšími metódami sú analyticko-syntetické operácie a analýza textovej anafory v riekanke. Kľúčovou pracovnou hypotézou je predpoklad, že syntaktické stvárnenie textu a postavenie recedenta a antecedenta vzhľadom na diskurzívne ohnisko, má vplyv na mieru porozumenia textu.

Predpokladáme, že analýza riekankového textu ako kultúrneho textu pre najmenej deti ukáže, ktoré operácie parsera – parsing – sa etablujú už v útlom detstve a v dôsledku toho ich môžeme považovať za stereotypné, t. j. také, ktoré subjekt vykonáva automaticky a nie je potrebné ich vyhodnocovať ako absenciu inferencie.⁷

3.1 Demonštrovanie účinkov štruktúrneho procesora na porozumení riekanky ako kultúrneho textu pre najmenej deti

Ako predmet analýzy, ktorá by mala viesť k odkrytiu podstaty porozumenia textu riekanky, sme si zvolili taký text, ktorý je prototypom najjednoduchších slovesných útvarov, známych ako veršičky pre deti. Porozumenie v percepcii je dané, okrem zjavných inferencií vznikajúcich v recepcii textu a okrem evidentnej blízkosti recedenta k diskurzívnemu ohnisku, syntaktickou organizáciou textu. Kľúčovou sa tu stáva otázka syntaktickej stavby riekankového diskurzu. Celé štvorveršie, ktoré štandardne v minimálnom rozsahu tvorí riekanku, môže tvoriť jeden syntaktický celok, napr. zložené súvetie.

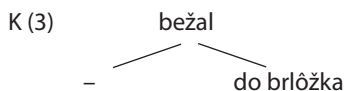
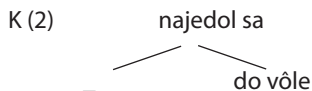
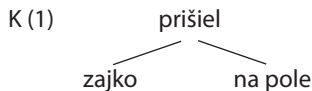
Riekanku (štvorveršie) tvoria dve priradovacie súvetia súvetia: *Zajac // Prišiel zajko na pole, / najedol sa do vôle, / oddýchol si troška, / bežal do brlôžka. // Celý veršovaný útvar ako jeden textový celok dieťa v mysli najskôr rozčlení na jednot-*

⁷ Inferencie sa v psycholingvistiky definujú ako psychické procesy, ktoré sa podieľajú na porozumení reči. Počuté či čítané texty, ako aj iné vnímané javy percipient vie použiť v kontexte jeho vlastných znalostí o svete. Interferencie sú v odbornej literatúre definované rôzne: ako doplňovanie informácií, ktoré nie sú výslovne vyjadrené, ako procesy usudzovania, vyvodzovania nových informácií z informácií známych, domýšľanie, preklenovanie medzier, ale aj ako každá pridaná informácia. Interferencie prepájajú informácie vstupné z počutého či čítaného textu (input) so znalosťami uloženými v mysli recipienta (Nebeská, 2017, dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/INFERENCE>, citované dňa: 5. 8. 2019).

livé/samostatné vetné štruktúry. Účinkom parsingu sa rozloží súvetie na jednoduché vety.

Začiatok a koniec vety je v písanom texte naznačený interpunkciou, v hovorenej reči môžu byť syntaktické konštituenty vety identifikované prostredníctvom prozodických javov. Veta sa skladá z prísudku a jeho argumentov, t. j. jeho doplnenia. V súvetí (zjednodušene S), môže byť jedna nezávislá veta a jedna, ale aj niekoľko závislých viet. Z hľadiska mentálneho či kognitívneho spracovania podľa vyššie spomenutých autoriek klauzy / vety majú vzťah k pamäti: „(...) každá klauza zodpovedá integrovanej reprezentácii štruktúry. Z tohto dôvodu sa klauzy javia byť pravdepodobnými jednotkami spracovania. Klauzy predstavujú jednotky, ktoré je možné v priebehu spracovania uložiť v pracovnej pamäti“ (Fernardézová, Smithová Cairnssová, 2014, s. 188). Celé štvorveršie – súvetná štruktúra S⁸ – má štyri klauzy: K(1) – K(2) – K(3) – K(4). Ide o tetraklauzálnu štruktúru. Finitné klauzy K(2) – K(3) – K(4) nemajú referenčný podmet explicitne vyjadrený.

Hierarchická štruktúra vyjadrujúca valenčno-závislostné vzťahy ako analýza uvedenej súvetnej štruktúry neodporuje vyššie opísanému zložkovému stromu a lepšie interpretuje analýzu zloženej súvetnej štruktúry.



8 NP – menná fráza; VP – slovesná fráza; PP – predložková fráza; v našom prípade AdvP – adverbiale ako nezávislé rozvítie slovesa; N – podstatné meno; V – sloveso; P – predložka

Porozumenie zmyslu súvetia predpokladá u percipienta jeho schopnosť vzťahnuť slovesá najedol sa a bežal k explicitne vyjadrenému podmetu v K(1).

Štruktúry K(2) a K(3) sú štruktúry bez referenčného podmetu, majú podmet expletívny, ktorý nemusí byť slovne vyjadrený. V tomto prípade ide o izotopické vzťahy, ktoré sú (tu konkrétne) založené na elipse. Jednoznačným signálnym prvkom pre percipienta spojiť slovesá *najedol sa* a *bežal* s podmetom z K(1) je nielen asociačno-sémantická súvislosť uvedených slovík, ale najmä zhoda v kategórii rodu a čísla, ktorú podmet – *zajko* – „pedpisuje“ obidvom slovesám.

Ďalším častým prípadom izotopického vzťahu je pronominalizácia, ktorú opakovanne nachádzame v tradičnej ľudovej riekanke, preto považujeme za relevantné predpokladať, že jej detský príjemca už vo veku 2,5–3 rokov spontánne rozumie. Ako príklad uvádzame túto jednoduchú veršovú kompozíciu: *Nanič kamarát // Malá lienka ráno vstala, / sukničku si v rose prala, / prišiel vietor z Donovanál, / sukničku jej roztrhal.*// Izotopické vzťahy sú tu založené na úplnej identite predmetu reči. Štvorveršie je syntaktickou vetnou štruktúrou, ktorú tvoria finitné klauzy K(1), K(2), K(3) a K(4). K(2) a K(4) sú štruktúry bez referenčného podmetu majú podmet expletívny, pričom K(2) je sémanticky a gramaticky spojená s K(1) a K(4) s K(3).

V textovej lingvistike sa izotopické vzťahy tradične označujú ako anaforické vzťahy (Bajzíkova, 1986, s. 220–227). Podľa F. Daneša (1985, s. 198) súdržnosť textu v súvislosti s totožnosťou predmetov vzniká tak ako sémantická ekvivalencia pomenovaní, ako aj ako koreferencia výrazov, ktoré sú vzťahnuté k rovnakým predmetom reči.

Z uvedeného vyplýva, že z aspektu percipienta, a teda aj z psycholingvistikého aspektu je pre porozumenie textu kľúčové vytváranie inferencií. V tomto procese kľúčovú úlohu zohrávajú anafory, resp. anaforické referencie. Anafore nemožno porozumieť bez toho, aby sme ich prepojili s ich referentmi. To potvrdzuje vyššie uvedený príklad textu pre najmenšie deti, ale spolu s ním aj takmer nekonečný počet iných textov ľudovej i autorskej proveniencie pre najmenších čitateľov. Rovnako je z ukážok zrejmé, že implicitné vyjadrenie podmetu (teda nie explicitné, ako to vyžaduje napr. anglická syntax), je pre dieťa prirodzené, teda jeho „absencia“ v súvisiacej vetnej štruktúre nebude brániť porozumeniu vety, ale naopak, rešpektovanie gramatických kategórií implicitne vnímaného podmetu je anaforickým nástrojom, pretože tie sa premietajú do gramatických kategórií prírodného slovesa nasledujúcej (ale aj ďalšej) vety.

Najčastejšie funkciu anafory plnia zámená, ktorých sémantická hodnota by zostala zastretá, ak by sme v procese recepcie nepoznali ich antecedent – predchádzajúci (ale aj predpokladaný) prvok. Anaforická referencia musí byť priradená

k diskurzívnemu ohnisku. Nastúpi tým rýchlejšie, čím je antecedent bližšie k spomenutému diskurzívnemu ohnisku. Takáto zrozumiteľnosť je zrejmä, ak anafora odkazuje na nedávny antecedent. Ide o tzv. recentnosť – nedávnosť. Vyvodzovanie inferencií a ich ukladanie do dlhodobej pamäti, čo je spojené s vytváraním predstavy, je rozhodujúce pre spracovanie diskurzu. R. Shank o tom hovorí: „I ty najkratší úseky diskurzu vyžadujú, aby si čtenár vyvozoval inferencie a propojoval tak vety do koherentní struktury. (...) vyvozování úsudků je jádrem procesu porozumění“ (Shank, 1976, s. 168–169). K tomu dodávame, že riekanka ako textový útvar a súčasne diskurzívny priestor je príkladom žánru, ktorý potvrdzuje dominanciu anafory z aspektu súdržnosti textu na jednej strane a jej kľúčovú úlohu pre porozumenie (merané ľahkou zapamätateľnosťou a spontánne nastupujúcou doslovnou interpretáciou). Anafora predovšetkým zabuduje vetu v texte tak, aby bola ukotvená vo vzťahu k predchádzajúcemu diskurzu. Anafora sa v rozhodujúcej miere podieľa na vzniku koherentného textu. Zabezpečuje vytváranie vzťahov v podobe akýchsi sietí, vďaka ktorým sa prepojí veľké množstvo referentov. Vďaka anaforickým vnútrotextovým vzťahom nastupuje v rečovej realizácii textu mnoho prozodicky relevantných javov, čím sa posilňuje zmysel mieneného (autorom). (V prípade vyspelejších percipientov sa rečová realizácia nemusí uskutočniť, ale vzniká jej predstava v mentálnom priestore subjektu.) Vznikne tak sémanticky zrozumiteľný text. Celkové porozumenie recipovanému textovému útvaru tak vzniká ako súhra prvkov, ktoré zásadne budujú asociačno-sémantickú sieť jednotlivca, a to ako súhra sémantických prvkov a anaforických väzieb. (Kataforické vnútrotextové prostriedky koherencie súvisia s anticipáciou subjektu a jeho skúsenostným a vzdelanostným komplexom, resp. s jeho presupozíciou⁹). To znamená, že princípy, ktoré platia pre konverzačný diskurz, platia aj pre písané diskurzívne spôsoby – módy, a to aj napriek tomu, že nie sú úplne identické.

Záver

Miera porozumenia textu popri komplementárnosti veku percipienta a typu (žánru) textu závisí od schopnosti vytvárať na základe čítaného inferencie, a to najmä ako isté, ale aj skusmé úsudky o tom, čo sme práve prečítali. Na vznik inferencií má vplyv viacero činiteľov, ktoré možno identifikovať ako extratextové a intratextové. Čo sa deje s recipovaným textom v mentálnom priestore žiaka vysvetľujú viacerí autori skúmajúci vzťah jazyka a myslenia, resp. vzťah textu a mentálnych

9 Pozri aj Kováčová, Z.: Čítanie s porozumením ako syntaktický proces korelujúci s mentálnym modelom subjektu (2016).

štruktúr subjektu. Táto štúdia a relevantný výskum sa metodologicky opiera o teóriu autorskej dvojice E. M. Fernárdezovej a H. Smithovej Cairnsovej (2014), ktoré pre identifikáciu transformačných procesov v mentálnych štruktúrach príjemcu zavádzajú tzv. parser, t. j. štruktúrny procesor. Ten má schopnosť rozdeliť zložené vety do jednoduchých viet, tzv. kláuz. Pojmy parser a klauza autorky používajú pri vysvetľovaní mechanizmu kognitívneho spracovania viet. Pod pojmom klauza treba rozumieť takú syntaktickú štruktúru, ktorá je zjednodušeným invariantom v texte sformulovanej vety. Jej podoba (transformovaná na štandardné syntaktické celky v jazyku, resp. zjednodušená na subcelky) sa ukladá v pamäťových štruktúrach.

Riekanku sme vybrali ako reprezentanta najjednoduchšieho textového útvaru pre najmenšie deti, porozumenie ktorému je (percipientom v ranom detstve) nespochybniteľné. Zo syntaktického hľadiska však porozumenie ani v tomto prípade nemožno stotožniť len s typom syntaktickej štruktúry, resp. výhradne sa dovoľávať jednoduchého súvetia. Aj jednoduchý text, akým riekanka je, však obsahuje vety, ktoré sa premieňajú/musia premieňať na klauzy, aby mohli byť mentálne spracované. Operácie, ktoré ako parsing prebiehajú v myslí dieťaťa v ranom veku, je možné považovať za najelementárnejšie, ako aj za najviac zautomatizované či prirodzené, a tým aj za najobligátnejšie v procese porozumenia textu. V (pôvodnom) texte sa manifestujú napr. ako fokálna elipsa či prehodný slovosled, resp. postponovaný prívlastok. V procese parsingu si ich naša myseľ pretransformuje tak, že berie do úvahy relevantné gramatické kategórie vyplývajúce z predchádzajúcich syntaktických štruktúr (v prípade fokálnej elipsy) alebo štandardný slovosled s antepónovaným zhodným prívlastkom (v prípade postponovaného) a pod. Obligatórne operácie parsera uvedeného typu najmä vplyvom toho, že sú preukázateľné už v recepcných aktoch dieťaťa v ranom veku nepovažujeme neskôr za prekážku v porozumení *čítanému textu, najmä ak je dodržaný zjavný vzťah k diskurzívnemu ohnisku*.

Z vyššie uvedených teoretických poznatkov, ako aj z analýz textov riekanky vyplývajú tieto konkrétne závery:

Text je z aspektu *čítajúceho* subjektu, resp. z aspektu porozumenia subjektom stvárnený korektne, ak sa v jeho vnútornej štruktúre anticipuje najmä ontologicko-mentálna dispozícia kognitívnych schopností subjektu, t. j. presupozícia.

V ľudskom vedomí sa (počas celého života) vplyvom skúseností i abstraktného poznávania utvára asociačno-sémantická sieť, ktorá pozostáva nielen zo sémantiky slov, ale tvoria ju najmä výrazové hodnoty textu, obsiahnuté implicitne v každom textovom útvaru. Svojou podstatou sú jednotou jazyka a témy.

V ontológii percepcie textu je možné sledovať postupnosť, ktorú dedukuje-

me z nástrojov budovania súdržnosti textu, a to na príkladoch analýz tradičnej riekanky ako kultúrneho textu pre deti. Táto postupnosť korešponduje s hierarchickým opisom izotopických vzťahov v texte, ako ju poznáme z práce F. Daneša (1985) – ide o objektívnu vyvoditeľnosť totožných predmetov/objektov reči z kontextu. Tá v prípade riekanky zostáva v intenciách *úplnej identity predmetu reči* (prvej skupiny typov izotopie vymedzenej F. Danešom) a je založená na opakovaní pomenovania, na pronominalizácii a na elipse. Elipsa „predbieha“ synonymné pomenovania.

Schopnosť porozumieť významu textu je synergetickej povahy a reflektuje všetky dispozície subjektu. Porozumenie obsahu výpovedí iných ľudí a ich tematizovanie (napr. v riekanke a v ľudovej piesni) subjektom v ranom detstve je prejavom jeho metakognitívnych operácií. Podobne v prípade zisťovania miery porozumenia učebnicovým textom ide o metakognitívnu operáciu založenú na schopnosti narábať so slovami ako symbolmi.

Symbolické procesy sa podieľajú na vytváraní mentálnej reprezentácie vonkajšieho aj vnútorného sveta, a to tak v prípade reálneho, ako aj zobrazeného sveta. V prípade mentálnej reprezentácie zobrazeného sveta, ku ktorej dochádza pri reprodukcii či improvizácii čítaného textu, ide o reprezentáciu reprezentácie sveta.

Vzdialenosť antecedentu a diskurzívneho ohniska sa v analýzach textu ukázal ako jeden z kľúčových činiteľov intratextovej povahy popri extratextových činiteľoch.

V tejto štúdií opísané čiastočné analýzy ľudových či tradičných riekankových textov a nájdené analógie (analyzované texty uvádzame ako *pars pro toto*, teda majú zástupnú funkciu ako isté prototypy) a identifikované elementárne kvality korektného stvárnenia textu by mali byť rešpektované v intencných aktivitách zameraných na rozvíjanie rečových schopností dieťaťa napr. v predškolských zariadeniach. Identifikovanie ontológie percepcie textu a vývinovo (z aspektu mentálneho dozrievania dieťaťa) determinovaných podôb izotopie ako nástroja súdržnosti textu by malo byť citlivo posudzovaným faktorom pri zostavovaní učebnicových textov. Práve tie sa (v súčasnej podobe) vyznačujú oslabenou súdržnosťou textu, resp. text nezohľadňuje percepčné dispozície konkrétnej vekovej kategórie žiakov, ktorým je určený. Pre príjemcu nezrozumiteľný text sa stáva zbytočným, neplní svoju základnú funkciu. Štandardizovanie práce s učebnicou má veľký vplyv na neskoršiu prácu študenta s knižnými publikáciami, a to najmä pri samoštúdiu v ďalších stupňoch edukácie a v konečnom dôsledku na úspešnosť žiaka ako učiaceho sa subjektu.

Literatúra

- DANEŠ, F. Izotopické (anaforické) vzťahy v textu. In Daneš, F., *Věta a text*. Praha: Karolinum 1985, s. 198–207.
- FERNARDEZOVÁ, E. M. – SMITHOVÁ CAIRNSOVÁ, H. (2014): *Základy psycholingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- GALLO, J. (2018): Text a diskurz vo vzájomných súvislostiach. In: *Slavica Nitriensia* 7, 2018, 1, s. 30–31.
- GUMPERZ, J. J. (1992): Contextualization revisited. In P. Auer – A. di Luzio (eds.). *The Contextualization of Language*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 39–54
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 29–51.
- HYMES, D. (1981): „*In vain I tried to tellyou*“: *Essays in Native American Ethnopoetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- KOVÁČOVÁ, Z. (2016): Čítanie s porozumením ako syntaktický proces korelujúci s mentálnym modelom subjektu. In *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*. ISSN 2453-7101, Vol. 3, p. 99–115.
- MIKO, F. (1989): *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Ústav jazykovej a literárnej komunikácie.
- NEBESKÁ, I. (2017): INFERENCE. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: (eds.): *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/INFERENCE> (citované dňa: 5. 8. 2019)
- NEBESKÁ, I. (2017): Porozumění řeči. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: (eds.): *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/POROZUMĚNÍ ŘEČI> (citované dňa: 5. 8. 2019).
- ORAVEC, J. – BAJZÍKOVÁ, E. (1982): *Súčasný spisovný jazyk. Syntax*. Bratislava: SPN.
- PANEVOVÁ, J. – KARLÍK, P. (2017): KLAUZE. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: (eds.): *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*.
- PANEVOVÁ, J. a kol. (2014): *Mluvnice současné češtiny 2 - Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/KLAUZE> (citované dňa: 5. 8. 2019)
- PETKEVIČ, V. (2017): Parser. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: (eds.): *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/PARSER> (citované dňa: 5. 8. 2019)
- SHANK, R. C. (1976): The role of memory in language processing. In C. Cofer

- (ed.): *The nature of Human Memory*. San Francisco, CA: Freeman. 1976, s. 162–189.
- SOKOLOVÁ, J. (2012): *Tri aspekty verbálneho textu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- SOKOLOVÁ, J. (2016): *Verbalnyj text. Očerki o mono-, semi- i polikodovosti*. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing.
- SOKOLOVÁ, J. (2017): *Texty – zobrazenia – komunikáty*. Nitra: UKF v Nitre.
- STALNAKER, R. C. (1983): On the Representation of Context. *Journal of Logic, Language and Information* 7, s. 3–19.
- VAŇKO, J. (2015): *Syntax slovenského jazyka*. Nitra: UKF v Nitre.

Štúdiá súvisí s riešením projektu Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy / APVV-15-0368. „Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368“.

URČOVÁNÍ MORFOLOGICKÝCH KATEGORIÍ SLOVES: SONDA DO PRAKTIK ZAČÍNAJÍCÍCH STUDENTŮ BOHEMISTIKY

Identifying Morphological Categories of Verbs: a Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature

Robert Adam

Abstrakt: Článek přináší výsledky výzkumného šetření provedeného pomocí kombinace testové a dotazníkové metody mezi začínajícími studenty bohemistiky a týkajícího se určování morfologických kategorií slovesných tvarů. Vedle samotných určení analyzuje též postupy, jakými k nim studenti docházeli.

Klíčová slova: určování morfologických kategorií, osoba, číslo, způsob, čas, vid, slovesný rod, jmenný rod

Abstract: The study describes and analyzes research that was done among beginning students of Czech Language and Literature and that focused on identifying morphological categories of verbs. The analysis shows (a) how successfully the respondents performed the tasks, and (b) what methods they used to perform them.

Key words: identifying morphological categories, person, number, mode, tense, aspect, voice, gender

1 Úvod

Výzkum, jehož výsledky přináší tato studie, přímo navazuje na výzkum určování morfologických kategorií jmen (Adam, 2018): byl proveden o rok později stejnou metodou a na podobném vzorku. Dovednost morfologické analýzy slovesných tvarů a metody jejího provádění jsme zjišťovali u studentů prvního ročníku bakalářského studia bohemistiky v prvním týdnu jejich studia. Šlo o 15 studentů FF

UK a 65 studentů PedF UK, výrazně mezi nimi převažovaly ženy nad muži, přibližně pět studentek nebylo rodilými mluvčími češtiny. Studentům bylo v papírovém dotazníku předloženo celkem 64 vět: některé věty pocházely z autentických zdrojů, jiné byly vytvořeny pro potřeby tohoto výzkumu, ve všech případech šlo o normální české věty. Na počátku distribuovaného materiálu bylo uvedeno toto zadání: „Následující úkoly jsou zaměřeny na určování morfologických kategorií sloves. Prosím, vypracujte je anonymně. V každé testové větě je podtržen právě jeden slovesný tvar.“ Test/dotazník byl rozdělen do sedmi částí, každá část se týkala jedné slovesné kategorie, jednotlivé části obsahovaly 8 až 10 vět. Zadání u jednotlivých částí znělo takto: „U podtržených tvarů určete osobu [číslo, ...]; pokud tvar kategorie osoby [čísla, ...] nevyjadřuje, napište 0. Své určení zdůvodněte – uveďte, jak jste k němu dospěli.“ Pod každou větou bylo vyznačeno místo na určení hodnoty příslušné kategorie a místo na zdůvodnění. (Považujeme za účelné rozlišovat na jedné straně morfologické kategorie, jako např. číslo nebo vid, od konkrétních hodnot, jichž může ta která kategorie v konkrétních tvarech nabýt – jako kategoriální hodnoty zde tedy označujeme např. jednotné číslo nebo dokonavý vid.)

Testovací věty obsahovaly tvary s různou měrou obtížnosti. Při jejich výběru jsme vycházeli z vlastních pedagogických zkušeností s tím, co studenti bohemistiky neumějí (srov. Adam – Bozděchová – Dittmann – Lehečková, 2010), a snažili jsme se vytvořit množinu tvarů co nejrozmanitější. Ve čtyřech případech jsme doplnili do testu věty inspirované výzkumem M. Čechové (1981), jenž se uskutečnil v letech 1977 až 1979 mezi studenty gymnázií. Respondenti opět vyplňovali dotazník v rámci běžné výuky a byli informováni, že výsledky výzkumu budou ve výuce využity, což se také stalo: výzkumy nám pomohly odhalit, co studentům činí největší potíže, společně jsme pak tyto jevy probrali a ukázali jsme si postupy pro morfologickou analýzu vhodné.

Části týkající se osoby a času relevantně vyplnilo všech 80 studentů, způsobu 79, čísla 78, vidu 76 a slovesného rodu 69 studentů. Nižší počet v případě kategorie slovesného rodu je dán tím, že šest studentů si ho spletlo s rodem jmenným a dva s typy přísudku: slovesný vs. jmenný (se sponou). Část věnovanou jmennému rodu pak vyplnilo jen 55 studentů, z nichž pouhých 42 vybíralo z relevantního oboru hodnot; sedm studentů si totiž spletlo jmenný rod se slovesným, pět s typy přísudku a jeden namísto určování vypisoval z textu příčestí. 25 studentů (!) se o určování jmenného rodu u slovesných tvarů ani nepokusilo – pravděpodobně se nikdy nesetkali s explicitní informací, že tuto kategorii některé slovesné tvary vyjadřují, a s učivem o syntaktickém pravopise (o shodě přísudku s podmětem v rodě) si zadání nepropojili, a tak netušili, co mají dělat.

V následujících oddílech tohoto článku se budeme postupně věnovat každé kategorii zvlášť. Každý oddíl bude rozdělen na dva pododdíly, z nichž v prvním se budeme zabývat určeními dané kategorie a v druhém zdůvodněními. Nejprve je však třeba říci, že oproti standardnímu morfologickému rozboru slovesných tvarů v kontextu měli respondenti úlohu podstatně zjednodušenu tím, že nemuseli slovesné tvary ve větách identifikovat – rozhodovat, co jsou složené tvary a co syntaktická spojení.

2 Osoba

2.1

Níže uvádíme v přehledu testovací věty, u každé z nich počty jednotlivých určení a podíl správných určení. Celkový podíl správných určení v části testující identifikaci vyjadřované hodnoty kategorie osoby činil na FF UK 0,765 a na PedF UK 0,63.

Odpovědi studentů formálně sjednocujeme tak, že jednotlivé hodnoty kategorie osoby označujeme číslicí (např. 2 = 2. os.). Znak 0 byl už v zadání určen pro tvary, které kategorii podle mínění respondentů nevyjadřují. Symbolem × označujeme nevyplněnou úlohu, bílé místo. Lomítko užíváme v případě dvojakých odpovědí. Na prvním místě vždy uvádíme počet odpovědí správných. Např. sekvence „4 0, 2 1, 1 2, 57 3, 1 ×“ tedy znamená, že u tvaru podtrženého v dané větě uvedli čtyři studenti správně, že osobu nevyjadřuje, dva určili 1. osobu, jeden 2. osobu, 57 studentů 3. osobu a jeden student nechal kolonku prázdnou. Řada studentů určovala nejen osobu, nýbrž i číslo – údajů o čísle jsme si při vyhodnocování testu nevěšovali.

V sobotu se vstávalo už v půl šesté.

FF: 12 3, 3 0	0,80
PedF: 33 3, 1 3/0, 29 0, 1 2, 1 ×	0,52

Mladá paní, vypadla vám peněženka!

FF: 14 3, 1 2	0,93
PedF: 62 3, 3 2	0,95

Jejími rodiči jsem byla přijata srdečně a hned jsem si je oblíbila.

FF: 15 1	1,00
PedF: 63 1, 2 3	0,97

<u>Nemůžu si vzpomenout.</u>	
FF: 10 0, 5 1	0,67
PedF: 25 0, 39 1, 1 ×	0,38
<u>Zdá se ti taky někdy o dědovi?</u>	
FF: 9 3, 4 2, 1 0, 1 ×	0,60
PedF: 28 3, 23 2, 11 0, 3 ×	0,43
Tak pánové, <u>makáme</u> , makáme, jak dlouho na vás mám čekat?	
FF: 14 1, 1 2	0,93
PedF: 54 1, 6 2, 1 1/2, 2 3, 2 0	0,83
<u>Přestrojena</u> za panoše, dostala se Mariana až do královské zbrojnice.	
FF: 2 0, 1 2, 12 3	0,13
PedF: 4 0, 2 1, 1 2, 57 3, 1 ×	0,06
Toužíš po tom, <u>být vybrán</u> do reprezentačního áčka?	
FF: 11 0, 3 2, 1 3	0,73
PedF: 37 0, 1 3, 26 2, 1 ×	0,57
Nikdo <u>se nepouštějte</u> lana!	
FF: 14 2, 1 0	0,93
PedF: 52 2, 3 3, 8 0, 1 ×, 1 nikdo	0,80
<u>Navápnit</u> sklípky je pro mě hračka.	
FF: 14 0, 1 1	0,93
PedF: 53 0, 4 1, 4 3, 3 ×, 1 sklípky	0,82

Česká lingvistika nepojímá kategorii osoby zcela jednotně. Vondráček (2003) vychází z předpokladu, že v bezpodmětých (jednočlenných) větách není přítomen vztah predikace, a protože osoba je predikační kategorií, slovesné tvary typu *prší* nebo *zahřmělo* v těchto větách osobu nevyjadřují. Tato (v současnosti menšinová) interpretace se však v mluvnících určených pro školní potřeby a vůbec v edukačních materiálech nevyskytuje, píše se v nich zpravidla o neosobním ději vyjadřovaném 3. osobou (např. Novotný a kol., 1992, s. 59); proto odpovědi respondentů, kteří uvedli absenci osoby u tvarů *vstávalo se* a *zdá se*, hodnotíme jako chybné.

Úspěšnost respondentů v určování vyjadřovaných hodnot kategorie osoby byla u většiny testových vět poměrně vysoká. Zdaleka nejhůře si studenti poradili s participiální konstrukcí (*přestrojena*), což je ovšem úkol zcela nad rámec morfolo- gických kompetencí požadovaných po maturantech. Obtíže měli také s infiniti- vy (*vzpomenout si*, o něco lépe dopadlo *být vybrán*, vcelku uspokojivě *navápnit*) a se slovesem, s nímž se pojí sémantická role proživatele (*zdá se ti*).

2.2

Nejčastější metodou určování osoby je identifikace podmětu – tuto metodu lze vyvodit u 73 studentů. Zdůvodnění měla v praxi většinou formu „ta peněženka“, „já“ apod. Překvapivě často si u tvarů 3. osoby studenti podmět nahrazovali nebo doplňovali osobním zájmenem („ona“, „ony sklípky“) a nezřídka tak činili i v pří- padě jednočlenné věty (*vstávalo se, zdá se*: „ono“, ba i „nějaké ono“). Metoda urč- ování osoby podle podmětu selhává, pokud student nedokáže podmět identifikovat: projevil se to u infinitivu *navápnit* („kdo co? sklípky“; „ony sklípky“), a zejména u slovesa *zdá se* („podmětem je *ti*“; opakovaně „*zdá se tobě*“). Mnozí respondenti podle podmětu určovali osobu i u infinitivu *vzpomenout si*, někdo dokonce ne- uvěřil správnosti zadání a dopodtrhl celý přísudek. Zejména (ale nejen) z odpově- dí týkajících se této testové věty je zřejmé, že někteří respondenti pokládají osobu za kategorii vyjadřovanou nikoli verbem finitem, nýbrž celým přísudkem.

K určování podle podmětu má blízko určování podle kontextu: zaprvé jde o převádění kategorie osoby z verba finita na infinitiv – např. přidělení 2. osoby tvaru *být vybrán* podle slovesa *toužíš*. Zadruhé jde o ignorování syntaktických vztahů a funkcí: studenti prostě hledají ve větě (popř. v situaci, o níž věta vy- povídá) nějakého účastníka, jehož se děj vyjádřený slovesem týká. Svědčí o tom zdůvodnění typu „mladá paní“ u tvaru *vypadla* nebo „přikazuje skupině lidí“ u tvaru *nepouštějte se*. Takovým účastníkem podle některých respondentů zjevně musí být živá bytost, člověk: *navápnit* – 0 – „vztahuje se ke sklípkům, ne k člově- ku“. U tvaru *vypadla* určili čtyři studenti osobu nikoli podle podmětu *peněženka*, nýbrž podle osobního účastníka (*vám*); 1. osobu u tvaru *navápnit* určilo podle adverbiale *pro mě* pět studentů.

Pozoruhodným typem chyby je neschopnost studentů rozeznat 1. nebo 2. osobu proto, že se nedokážou orientovat v rozložení komunikačních rolí, resp. že si situačně zakotvené věty převádějí do jakéhosi „pásmo vypravěče“. Objevila se totiž i následující zdůvodnění: *toužíš po tom, být vybrán* – 3 – „on touží“; *navápnit sklípky je pro mě hračka* – 3 – „on navápní“.

Čtyřicet šest respondentů ví, že infinitiv kategorií osoby nevyjadřuje. (Někte- ří z nich tak zdůvodnili absenci osoby u tvaru *navápnit*, ale u tvaru *vzpomenout*

si titíž respondenti osobu identifikovali.) Šest studentů ví, že kategorii osoby vyjadřují pouze slovesa ve funkci přísudku. Sedm studentů se domnívá, že slovesa v jednočlenné větě osobu nevyjadřují, pět jich má za to, že osobu nevyjadřují tvary trpného rodu, a čtyři jsou přesvědčeni, že ji nevyjadřují tvary rozkazovacího způsobu. Devět studentů zdůvodňuje absenci osoby všeobecným významem, např. u tvarů *nepouštějte se* nebo *vstávalo se*.

Podle tvaru (koncovky) určuje osobu alespoň někdy pouhých 14 respondentů. V některých případech přitom nejde o určování podle koncovky osobní, nýbrž podle koncovky rodové (*byla jsem přijata* – 3 – „koncovka -a“). Jediný student postupoval u jediné větě tak, že si zkusil daný slovesný tvar převést do ostatních osob, což je metoda snad trochu zdlouhavá, ale spolehlivá.

3 Číslo

3.1

Identifikace vyjadřovaných hodnot kategorie čísla dopadla lépe než identifikace osoby: správně ji určilo 80 % respondentů z FF a 67 % z PedF. V našem předchozím výzkumu se ukázalo, že řada studentů pokládá za hodnoty kategorie čísla u jmen i číslo hromadné a pomnožné; u sloves se však takovéto určení vyskytlo jen v jediném případě. V přehledu sjednocujeme různé formy označení singuláru na „J“ a plurálu na „M“; i zde uvádíme na prvním místě odpovědi správné.

Paní učitelko, můžete to prosím zopakovat?

FF: 12 M, 3 J	0,80
PedF: 31 M, 32 J	0,49

Nerad bych byl překvapen nějakým jejich novým požadavkem.

FF: 14 J, 1 M	0,93
PedF: 62 J, 1 ×	0,98

Děti, chcete se kouknout do kabiny strojvůdce?

FF: 9 0, 6 M	0,60
PedF: 28 0, 33 M, 1 J, 1 ×	0,44

Letní prázdniny letos začínají 29. června a končí 31. srpna.

FF: 10 M, 5 J	0,67
PedF: 37 M, 19 J, 3 0, 3 ×	0,59

My, Ferdinand I., tímto <u>udělujeme</u> měštysu Křížové trhové právo...	
FF: 12 M, 3 J	0,80
PedF: 42 M, 17 J, 4 ×	0,67
Nejrychleji <u>splnila</u> úkol děvčata ze 4. A.	
FF: 13 M, 2 J	0,87
PedF: 52 M, 10 J, 1 J/M	0,83
Tady ti <u>nesem</u> dárek od babičky.	
FF: 15 M	1,00
PedF: 62 M, 1 J	0,98
Málokterému autoru se podaří <u>být přeložen</u> do čtyř jazyků hned po vydání první knihy.	
FF: 11 J, 4 0	0,73
PedF: 30 J, 29 0, 3 ×, 1 J/M	0,48
Na podlaze <u>se hromadí</u> smetí.	
FF: 12 J, 1 J/M, 1 0, 1 ×	0,80
PedF: 36 J, 13 M, 1 pomn., 9 0, 3 ×, 1 J/M	0,57

Žádná z úloh, jak je vidět, nedopadla vyložene špatně: na FF byl počet správných odpovědí vždy nadpoloviční, na PedF neklesl pod 40 %. Největší potíže činily zvláště studentům PedF tvary infinitivu a také případ vykání, relativně nižší úspěšnost měla ještě úloha spočívající v určení čísla u verba finita shodujícího se s podmětem vyjádřeným pomnožným jménem.

3.2

Výrazně nejvíc respondentů identifikovalo hodnotu kategorie čísla podle shody s podmětem (termín „shoda“ arci užil jediný z nich). Zdůvodnění shodou měla nejčastěji podobu „my“, „ta děvčata“, „ono smetí“, „ono“, studenti tak vlastně zdůvodňovali identifikaci hodnoty čísla u podmětu. Stejně jako v případě osoby byl i v této části dotazníku podmět nejen vypisován, nýbrž i doplňován, nebo dokonce nahrazován zájmenem („oni začínají“); a podobně jako v případě osoby byla podle podmětu identifikována hodnota čísla i u tvaru *kouknout se*, který tuto kategorii nevyjadřuje („vy se chcete“). Ojedinělým dokladem nerozlišování mezi podmětem a činitelem děje je zdůvodnění singuláru u tvaru *byl bych překvapen* „jedním požadavkem“.

Třicet tři studentů uvedlo jako zdůvodnění absence čísla, že jde o tvar infinitivu. Mnozí z nich to však aplikovali i na pasivní infinitiv *být přeložen*.

Třetí nejčastější metodou identifikace čísla bylo určování podle významu, resp. podle reference podmětu (popř. domnělého podmětu). Projevovalo se ve směs chybnými zdůvodněními, jako např. u tvaru *můžete* „jedna učitelka“, „oslovila jsem učitelku“, u tvaru *kouknout se* „děti“, „vztahuje se k dětem“, u tvaru *být přeložen* „tady se neví o jakém počtu autorů se mluví“. Výrazně se sémantická metoda uplatňovala tam, kde bylo podmětem jméno pomnožné nebo hromadné (*začínají* – J – „jedny prázdniny“; *hromadí se* – M – „větší množství smetí“, „nemůže se hromadit jedna věc sama“, 0 – „smetí nedokážu spočítat“), a zejména v případě královského plurálu: *udělujeme* – J – (opakovaně) „dřív o sobě panovníci mluvili v množném čísle“, „oslovování sama sebe v množném čísle“, „mluví o sobě ve 3. osobě, ale jako jeden člověk“, „Ferdinand byl jen jeden“, „ačkoli je sloveso ve tvaru mn. č., jedná se o osobu v j. č.“. Množství studentů, kteří použili termín „množné číslo“ pro zdůvodnění singuláru (!), patří k největším překvapením našeho výzkumu. Dlužno ještě dodat, že někteří respondenti byli v určování sémantickou metodou důslední a určovali podle ní všech šest tvarů zmíněných v tomto odstavci.

Dvacet osm respondentů použilo jako zdůvodnění termín „vykání“, avšak ne vždy správným způsobem, srov. *můžete* – J – „vykání“, „žák pouze vyká“, „vykání, ale v jednotném čísle“.

Královský plurál (*pluralis maiestaticus*) nějakou formou pojmenoval či opsal tucet studentů („plurál majestikus“, „pl. majestas“, „panovníci se o sobě vyjadřovali v mn. č.“), tři si ho spletli s onikáním, dva ho označili jako „mykání“ a jeden jako „nesobeckou 1. osobu“.

Dvacet pět studentů výslovně argumentovalo pomnožností nebo hromadností podmětu, někteří z nich však ve prospěch nesprávné hodnoty nebo ve prospěch absence čísla.

Tvarem (koncovkou) slovesa se při určování čísla řídilo alespoň v některých případech 14 respondentů. Jeden z nich byl důsledný a jinou metodu nepoužíval, a tudíž nebyl schopen určit číslo u homonymního tvaru *hromadí se*. Dva studenty však zakončení tohoto tvaru vedlo jednoznačně k určení singuláru. Jiné tato metoda zradila u homonymního tvaru *splnila*, který může vyjadřovat nejen plurál neutra, nýbrž i singulár feminina.

Okrajově se studenti řídili neplatnými přesvědčeními o vztahu mezi kategorií čísla a nějakým jiným gramatickým jevem: tři se domnívali, že číslo nevyjadřují pasivní tvary, a jeden, že ho vyjadřují pouze přísudky.

4 Způsob

4.1

Školské pojetí kategorie způsobu rozlišuje tři hodnoty: oznamovací (indikativ, níže zkrácen na I), rozkazovací (imperativ, R) a podmínovací (kondicionál, K). Mimoto se ještě zpravidla rozeznávají dva typy kondicionálu, přítomný (KP) a minulý (KM). Respondenti obor hodnot, z něhož svá určení volili, rozšířili ještě o neexistující způsob práci (25 ze 79 studentů) a tázací (24 studentů), výjimečně i zvolací, sdělovací, prostý nebo prostěsdělovací.

Už jen z toho je patrné, že neschopnost studentů rozlišovat mezi modalitou morfologickou a výpovědní/větnou je palčivým problémem této oblasti učiva.

S úlohami týkajícími se slovesného způsobu si respondenti z FF poradili z 62 % a respondenti z PedF z 51 %. U tvarů vyjadřujících kondicionál přítomný hodnotíme jako správnou jak odpověď KP, tak odpověď K.

Kéž by to tentokrát vyšlo!

FF: 1 KP + 9 K, 5 práci 0,67

PedF: 2 KP + 37 K, 1 KM, 4 I, 20 práci 0,61

Dáš to sem, potvoro!

FF: 6 I, 9 R 0,40

PedF: 10 I, 51 R, 1 tázací, 2 × 0,16

Jaromír se hodně snažil, aby to tentokrát neznělo polekaně.

FF: 1 KP + 5 K, 7 I, 1 sdělovací, 1 × 0,40

PedF: 2 KP + 22 K, 24 I, 2 práci, 5 0, 9 × 0,375

A teď se podívejme na další obrázek.

FF: 12 R, 1 R/I, 2 I 0,80

PedF: 27 R, 32 I, 1 zvolací, 1 prostěsdělovací, 3 × 0,42

Ptáte se, jak je to možné?

FF: 10 I, 5 tázací 0,60

PedF: 32 I, 19 tázací, 2 0, 11 × 0,50

Bálint by zakázku pro Ildikó nemohl stihnout, i kdyby dostal další týden k dobru.

FF: 1 KP + 9 K, 2 I, 2 práci, 1 sdělovací 0,67

PedF: 2 KP + 43 K, 13 I, 2 0, 4 × 0,70

Začni na tom <u>pracovat</u> hned!	
FF: 10 0, 3 R, 1 I, 1 ×	0,67
PedF: 23 0, 34 R, 4 I, 3 ×	0,36
To <u>jsou</u> k nám ale hosti!	
FF: 12 I, 1 sdělovací, 2 ×	0,80
PedF: 50 I, 2 R, 2 zvolací, 1 prostý, 2 0, 7 ×	0,78
Kdybych to tušila, <u>mohla jsem</u> včas zasáhnout.	
FF: 8 I, 5 K, 1 práci, 1 sdělovací	0,53
PedF: 28 I, 1 KM + 25 K, 2 práci, 1 prostěsdělovací, 7 ×	0,44
Vyřídte Kamile, ať na nás ještě <u>počká</u> , že nejsme daleko.	
FF: 10 I, 2 R, 2 práci, 1 ×	0,67
PedF: 47 I, 8 R, 1 práci, 1 0, 7 ×	0,73

Nejnsnazší bylo pro respondenty určení způsobu u tvaru *jsou* – v tomto úkolu jich uspěly čtyři pětiny. Stejný počet respondentů z FF, ale jen dvě pětiny z PedF dokázaly identifikovat imperativ 1. osoby plurálu. Obecně byl problematický nesoulad mezi morfologickou formou a výpovědní funkcí, zejména v případě vyjádření direktivního aktu indikativem, a většina studentů přehlédla kondicionálový tvar pomocného slovesa splývající se spojkou.

4.2

Na rozdíl od osoby a čísla respondenti identifikovali způsob nejčastěji podle tvaru slovesa: 51 jich určilo kondicionál podle specifických tvarů pomocného slovesa (ve 3. os. *by*, popř. *aby*, *kdyby*), 22 argumentovalo tvarem i v případě jiných hodnot (jeden respondent určil způsob tázací údajně podle toho, že „sloveso je v tázacím tvaru“). Řada studentů však – vedle správného určování kondicionálu – odůvodňovala tvarem už jen určení způsobu u tvaru *dáš*, a to většinou paradoxně jako imperativ. 30 respondentů ví, že kategorii způsobu nevyjadřuje infinitiv, a jeden má osvojen poznatek, že se ve vedlejší větě účelové vyskytuje kondicionál.

Druhou nejběžnější metodou je určování způsobu podle postoje mluvčího či komunikační funkce. Je-li identifikována funkce rozkazovací (rozkaz, pobídka, výzva, povel, „říkám, co má udělat“), je určen imperativ (byť ne vždy: *podívejme se* – I – „není to rozkaz, jen pobídnutí“, „nepřikazuje, jen oznamuje další krok“); je-li funkce výpovědi chápána jako oznámení či tvrzení, je určen indikativ; a má-li

věta „význam podmíněný“ („mohlo by se stát“), je určen kondicionál. Nutně se pak stane, že respondenti určí indikativ u tvaru *neznělo by* ve vedlejší větě účelové s odůvodněními typu „věta něco oznamuje“ nebo „běžné oznámení“. Metoda nicméně vede i k určování přacího způsobu u přání, tázacího u otázek a někdy i zvolacího u tzv. věty zvolací. Někteří studenti byli zřejmě ve škole upozorněni, že způsob přací neexistuje, ale i tak se na přací funkci výpovědi odvolávají s nesprávným výsledkem: *by vyšlo* – I – „přací věta“, „oznámí nám, co si přeje“. Pro některé respondenty je indikativ hodnotou bezpříznakovou, a je tedy určován, když „nejde o rozkaz ani o podmínku“ nebo když funkcí výpovědi není „ani rozkaz, ani otázka, ani přání“. Sem patří i vyvození indikativu u tvaru *podívejme se* z toho, že je to „obyčejná věta“.

Mnoha studentům je pomůckou k určení způsobu u slovesného tvaru přítomnost nějakého jiného slova ve větě, např. částice *kéž* nebo *ať* (25 studentů, někteří z nich jako zdůvodnění uvedli „kéžby“, ba i „slovo kéžby“!) nebo oslovení adresáta (dva studenti). Pro stěží uvěřitelný počet 26 z 79 studentů je vodítkem k určení slovesného způsobu skutečnost, že věta je zakončena vykřičníkem (třeba i v případě infinitivního tvaru), pro 9 studentů stejně funguje i otazník. Jeden respondent určil v pěti (psaných) větách způsob podle intonace a dva si myslí, že je možné identifikovat způsob (jednou rozkazovací, podruhé prostěsdělovací) podle zvrátneho se.

V jednom případě jsme testováním morfologických dovedností narazili na široce sdílený komunikační nedostatek. Šlo o souvětí *Ptáte se, jak je to možné?* Určení indikativu (tedy správné hodnoty) řada respondentů odůvodňovala tím, že „teprve druhá část věty je tázací“, „oznamují, že se ptají“ apod. Signalizuje to nepochopení funkce celého souvětí, způsobené neovládnutím interpunkčních pravidel: tázací totiž není až vedlejší věta, nýbrž už věta první, hlavní, a tedy i souvětí jako celek.

5 Čas

5.1

S úlohami týkajícími se slovesného času si poradila zhruba polovina respondentů: 0,52 na FF a 0,46 na PedF. Obor hodnot je zde jasný (až na jednoho respondenta, který se pokoušel nejspíš podle vzoru angličtiny rozlišovat různé přítomné časy), hodnoty času relativního se studentům do určování času nepletly, ve výzkumu se tedy pojmy jako „předčasný“ nebo „současný“ nevyskytly, ostatně mezi testovanými tvary nebyl žádný přechodník. Respondenti chybovali jednak v rozpoznání

tvary, které kategorii času nevyjadřují, jednak v přiřazení konkrétní hodnoty konkrétnímu tvaru. Präteritum v následujícím přehledu zkracujeme na M (minulý čas), prézens na P a futurum (čas budoucí) na B.

Je nejprve potřeba uvést, že strukturace kategorie času není v české lingvistice konsenzuální. Dokonavé sloveso má totiž v indikativu aktiva tvary préteriální a tvary prézentní, o nichž některé zdroje tvrdí, že vyjadřují futurum (např. Štícha, 2017). Podle našeho názoru však nevyjadřují futurum, nýbrž (většinou, zdaleka ne vždy!) referují k budoucnosti, a kdyby vyjadřovaly futurum, nebylo by možno označovat je jako prézentní. Tato interpretace je podporována také obvyklým pojetím jiných odrazových morfologických kategorií: situace perfektiv je analogická např. situaci jmen hromadných, u nichž panuje v českém mluvnictví shoda na tom, že svými (singulárovými) tvary vyjadřují singulár, ač referují k množině substantí.

Nejednotnost teoretického přístupu k neminulým tvarům indikativu aktiva perfektiv se promítá i do učebních materiálů. Ilustrativní je učebnice pro 6. ročník vydaná nakladatelstvím Nová škola: autorky ve výkladovém rámečku uvádějí, že „čas budoucí vyjadřujeme [...] **jednoduchým slovesným tvarem: *namalují, přečteš***“ (Miksová – Hájková, 2015, s. 89, zvýraznění původní), ale bezprostředně pod rámeček umísťují cvičení se zadáním „Rozhodněte, ve kterých větách přítomný čas sloves vyjadřuje přítomnost a ve kterých budoucnost“ (tamtéž): podle výkladu je tedy *namalují* tvar budoucího času, podle zadání tvar času přítomného. Vnitřně jednotný, ale pro žáky rovněž matoucí je výklad učebnice pro 5. ročník z nakladatelství SPN: „[...] u jiných sloves však přítomné tvary vyjadřují děj v čase budoucím“ (Hošnová – Šmejkalová – Vaňková – Buriánková, 2010, s. 149); na následující straně se zdá ještě zřetelněji, že autorky implicitně vedou žáky k určování podle významu (budoucí čas = budoucnost), nikoli podle formy, ač píší stále o „přítomných tvarech“: „Budoucí čas se vyjadřuje: [...] **přítomnými tvary: *přečtu***, [...]. Přítomnými tvary vyjadřují budoucnost ta slovesa, která nemohou vyjádřit přítomný děj“ (tamtéž, s. 150, zvýraznění původní).

Do dotazníku jsme zařadili dva takovéto sporné tvary: *mávnou a ponecháme*. První z nich k budoucnosti nereferuje, vyjadřuje totiž obecně platnou, nadčasovou schopnost – není tedy futurální ani formálně, ani sémanticky, a proto nelze odpověď B uznat za správnou z žádného hlediska. Druhý k budoucnosti referuje a většina respondentů u něho budoucí čas určila. Pokud bychom měli tuto odpověď uznat (což odmítáme už jen proto, že bychom pak nejspíš nesměli přijmout odpověď P), zvýšila by se úspěšnost řešení této konkrétní úlohy z 0,13 na FF na 0,60 a z 0,14 na PedF na 0,68.

Učební materiály pro ZŠ (např. Miksová – Hájková, 2015, s. 90) v souladu se standardním lingvistickým pojetím uvádějí, že kondicionálové tvary čas nevyjadřují, kondicionál přítomný a minulý tedy nepokládají za tvary přítomného, resp. minulého času. I my tak u jediného testovaného tvaru kondicionálu přítomného *řekla bys* považujeme za správnou pouze odpověď 0. (Kdybychom v rozporu s výkladem učebnic uznali i odpověď P, zvýšil by se poměr správných odpovědí u tohoto tvaru z 0,27 na FF na 0,40 a z 0,26 na PedF na 0,37, tedy nikterak závratně.)

Držte si klobouky, vyrážíme!

FF: 6 0, 8 P, 1 × 0,40
PedF: 14 0, 6 B, 45 P 0,22

Havlíček nakonec vydávání Slovana sám zastavuje 14. srpna 1851.

FF: 1 P/M + 10 P, 3 B, 1 M 0,87
PedF: 1 P/M + 45 P, 13 M, 1 B, 3 0, 2 × 0,71

Někteří kolibříci mávnou křídly až devadesátkrát za sekundu.

FF: 6 P, 7 B, 2 0 0,40
PedF: 25 P, 23 B, 1 M, 1 P prostý, 9 0, 6 × 0,38

Řekla bys mi to, kdyby to bylo na pořadu dne, že jo?

FF: 4 0, 1 Kond., 2 P, 2 B, 4 M, 2 × 0,27
PedF: 17 0, 7 P, 17 B, 20 M, 4 × 0,26

Pozitří jedeme na výlet na Riegrův zámek v Malči.

FF: 7 P, 8 B 0,47
PedF: 23 P, 41 B, 1 × 0,35

Po velkém úsilí je konečně jednou uklizeno.

FF: 14 P, 1 × 0,93
PedF: 60 P, 2 M, 1 0, 2 × 0,92

Nyní to nelze řící přesně.

FF: 7 0, 6 P, 1 B, 1 × 0,47
PedF: 21 0, 39 P, 2 B, 1 P prostý, 2 × 0,32

Červenkám bude vyhovovat, ponecháme-li v rohu zahrady hromadu starých větví.

FF: 2 P, 9 B, 1 0, 3 × 0,13

PedF: 9 P, 44 B, 4 0, 8 × 0,14

Dokud se nepodíval na e-mail, neměl Mojmir potuchy, že během pár hodin poletí do Varšavy.

FF: 14 B, 1 P 0,93

PedF: 59 B, 3 M, 3 0 0,91

Opřena o zábradlí, kouřila jednu cigaretu za druhou.

FF: 8 0, 6 M, 1 P 0,53

PedF: 22 0 + 1 0/M, 22 M, 17 P, 3 × 0,35

Nejsložitějším úkolem bylo již zmíněné určení času u sporného tvaru *ponecháme*. Následovaly tvary *řekla bys* (24 studentů určilo préteritum a 19 futurum) a *držte* (53 studentů určilo prézens a šest futurum). Naopak více než 90% úspěšnost vykazaly odpovědi týkající se tvarů *je uklizeno* a *poletí*.

5.2

Padesát sedm respondentů uvedlo, že slovesný čas určuje podle významu, 34 se jich řídilo časovým adverbialiem (lecko z nich přitom byl schopen rozeznat, že formálně jde o jinou hodnotu času: *jedeme* – B – „podle *pozítří*, i když samotné *jedeme* je P“). Tvar slovesa byl alespoň někdy rozhodující pro 31 studentů, deset studentů si při identifikaci hodnoty času pomáhá tak, že si sloveso vyčasuje (ale ne vždy se přitom ubrání zmatení s vidovým protějškem: „*mávali* – *mávají* – *mávnou*“ apod.). Dvouciferný je ještě počet studentů, kteří uvedli, že tvary infinitivu, imperativu nebo kondicionálu čas nevyjadřují; šest studentů uvedlo 0 u tvaru *opřena* s odůvodněním, že čas nevyjadřují adjektiva či přechodníky. Jedenáct respondentů určilo čas u obtížného tvaru podle jiného, snazšího slovesného tvaru v témže větě celku. Sedmkrát jsme zaznamenali zdůvodnění pomocí předpony *po-*. Z okrajově zastoupených metod můžeme jmenovat mylné přesvědčení, že věta připojená spojkou *-li* musí obsahovat sloveso ve futuru. Jeden respondent určoval prézens podle popisného slohového postupu, jiný préteritum podle postupu vyprávěcího. Zatímco někteří studenti používali důsledně jen jedinou (sémantickou) metodu, našli se i takoví, kteří u deseti tvarů vystřídal třeba pět metod. U sémantické metody je zřejmé, že

studentům většinou se slovesným tvarem splývá celá věta („věta mluví v přítomnosti“).

U tvaru *držte*, jenž kategorii času nevyjadřuje, se projevila nejasnost sémantické metody: podle významu zde byl určován jak *prézens*, tak *futurum*. *Prézens* byl odůvodňován též tvarem („koncovka *-te*“), oba časy druhem výpovědi. U dalšího tvaru, který nevyjadřuje čas, u tvaru *řekla bys*, určovali studenti *préteritum* podle tvaru *řekla* nebo *futurum* podle tvaru *bys*. Neporozumění větě signalizuje argument pro *préteritum* „řekla bys mi to v minulosti“. U tvaru *opřena* se projevila neschopnost myšlenkově rozlišovat mezi časy absolutními a relativními, o čemž svědčí zdůvodnění *prézentu* „opírá se a kouří“, „v tom okamžiku“, „teď je opřena“, „kouřila teď“ apod. – respondenti se zjevně nezamýšlejí nad tím, co to je „teď“.

Kategorie času a vidu zaměnili četní respondenti u tvarů *ponecháme* a *mávnou*. U prvního bylo *futurum* opakovaně určeno podle toho, že „přítomný čas je *ponecháváme*“, popř. „přítomný je *necháme*“, u druhého „podle tvaru“ a „podle *-nou*“. Neporozumění větě, resp. zatemnění normálního porozumění školskými poučkami dokládají následující argumenty pro *futurum*: „*mávnou* v budoucnu“, „teprve se chystají to udělat“, „doplním si časové výrazy *potom*, *později*“. Ovšem někteří respondenti, kteří naopak obecné platnosti věty rozuměli dobře, z ní nesprávně vyvodili absenci kategorie času.

U historického *prézentu* *zastavuje* jsme jako správnou hodnotili odpověď P a samozřejmě také odpověď dvou studentů, kteří výslovně uvedli, že *přítomný čas* zde referuje k minulosti. Očekávali jsme zde, že někteří respondenti určí podle významu *préteritum*, přesto nás překvapilo, jak velké množství respondentů si uvědomilo *prézentní formu*, ale dalo před ní přednost významu: M – „v textech o historii bývá *přítomný čas*, ale podle data je to minulý“, „*přítomný čas*, ale datum odkazuje na minulý“, „*přítomný tvar*, ale už se to stalo“ aj. Nápadně to ovšem připomíná učebnicová tvrzení týkající se dokonavého *prézentu* („budoucí čas se vyjadřuje *přítomnými tvary*“, viz výše). Snad s aktuálností děje si kategorii času spletli studenti, kteří tu určovali *prézens* s odůvodněním „probíhá teď“. Vůbec nejpřekvapivější je pro nás u tvaru *zastavuje* volba *futura*, vesměs s nesrozumitelnou argumentací „budoucnost vyjádřená *přítomným časem*“ nebo „kdy? budoucnost“.

6 Vid

6.1

Identifikaci slovesného vidu usnadňuje skutečnost, že má jen dvě hodnoty a že je vyjadřován všemi slovesnými tvary bez výjimky. Čtyři studenti však nechali

celou část dotazníku věnovanou vidu prázdnou a úspěšnost u ostatních činila jen 0,52 na FF a 0,55 na PedF. D v následujícím přehledu znamená pochopitelně dokonavý vid, N nedokonavý, a co mínil jeden z respondentů písmenem V, nevíme.

Víš co? Poleť se mnou příští středu balónem!

FF: 2 N, 12 D 0,14
PedF: 21 N, 31 D, 5 0 0,34

Luňáka červeného poznáte podle rezavě červeného těla, majestátního rozpětí křídel a hluboce vykrojeného ocasu.

FF: 14 D 1,00
PedF: 37 D, 21 N, 1 V, 3 0 0,60

Jejich plášť býval podle většiny pramenů zpravidla nahoře sepnut měděnou sponou.

FF: 3 D, 8 N, 3 0 0,21
PedF: 40 D, 20 N, 1 0, 1 × 0,65

Takového výsledku by nemohlo být dosaženo bez náročné přípravy.

FF: 5 N, 4 D, 2 0, 3 × 0,36
PedF: 23 N, 20 D, 9 0, 10 × 0,37

Když se Pavel setká s kolegou, místo pozdravu na něj štěkne.

FF: 12 D, 2 N 0,86
PedF: 34 D, 21 N, 1 V, 3 0, 3 × 0,55

Oblíkní se, jdeme do kina.

FF: 6 N, 7 D, 1 × 0,43
PedF: 37 N, 23 D, 1 0, 1 × 0,60

Hypericum perforatum je latinský název třezalky tečkované.

FF: 10 N, 3 D, 1 0 0,71
PedF: 34 N, 18 D, 7 0, 3 × 0,55

Každou hodinu bylo ticho přerušeno hlasem zvonu.

FF: 6 D, 8 N 0,43
PedF: 45 D, 13 N, 3 0, 1 × 0,73

Frodo nesl prsten do Mordoru.

FF: 8 N, 6 D

0,57

PedF: 33 N, 28 D, 1 V

0,53

Jak naznačují vysoké počty odpovědí 0 u tvarů *nemohlo by* a v menší míře i *polet*, někteří respondenti se domnívají, že tvary imperativu a/nebo kondicionálu vid nevyjadřují (výslovně to uvedlo pět studentů). U těchto tvarů a u tvaru *je* mohou nulové odpovědi signalizovat i domněnku, že vid nevyjadřují slovesa sponová a modální, popř. obecně slovesa bez vidového protějšku. Tvar *polet* působil respondentům největší obtíže, u žádného z testovaných sloves však nebyla úspěšnost výrazně vysoká (s výjimkou 100% *poznáte* na FF).

6.2

V případě vidu jsme se častěji než u jiných kategorií setkali s tím, že respondenti pouze určovali hodnotu této kategorie, ale místo pro zdůvodnění nechali nevyplněné. Také vid určovali respondenti převážně sémantickou metodou (27 osob): dokonavý vid podle nich znamená časovou ohraničenost, jednorázovost („jednou a dost“) nebo nejčastěji ze všeho „ukončenost“ děje, kdežto nedokonavý trvání děje („po delší dobu“). Stává se však, že si student splete ukončenost s minulostí: *býval sepnut* – D – „býval, už není“, „pláště už se neseplínají“ (neschopnost některých začínajících bohemistů v dosti formální situaci písemné komunikace užívat spisovné tvary je zarážející); *štěkne* – N – „nedokončený děj“; *nesl* – D – „dokončený děj“, „nesl a donesl“. Rozšířená je (u osmi studentů) pomůcka v podobě kompatibility s adverbium *stále/neustále*, resp. rozhodování se mezi *stále* a *jednou*. Sémantickou kompatibilitou s adverbium *jednou* však bylo argumentováno ve prospěch D i u tvarů *jdeme* a *polet*.

Třináct respondentů se rozhoduje podle kompatibility infinitivu slovesa s tvarem *budu*; těm pak obvykle vychází tvar *polet* jako dokonavý. Osm porovnává tvar 3. os. sg. ind. akt. vyjadřující budoucnost s obdobným tvarem pro přítomnost (resp. zjišťuje, zda sloveso „má přítomný čas“) a někteří z nich si přítom pomáhají dvojicí adverbii (*ted' x potom*; *dnes x zítra*). Jen tři studenti si sloveso vyčasují ve všech třech časech, pět studentů „ohledává“ oba členy vidové dvojice. Ti, kteří srovnávají různé časové tvary, mají nezdídku obtíže tyto tvary vůbec vytvořit, když sloveso ve větě není v indikativu – dokonavý vid byl zdůvodňován např. takto: „nejde říct *budu polet*“, „nejde říct *bude nemocť*“, „nejde říct *budu jdeme*“. Věty testující určování vidu obsahovaly dvě determinovaná nedokonavá slovesa pohybu a někteří respondenti je srovnáním se slovesy nedeterminovanými vyhodnotili jako dokonavá: *polet* – D – „nedok. je *líteť*“; *nesl* – D – „nedok. je *nosil*“.

Dva studenti „vědí“, že sloveso *být* je nedokonavé, avšak jiní dva „vědí“, že je dokonavé. Čtyři se řídí přítomností × nepřítomností předpony. Opakovaně jsme se i v části dotazníku věnované vidu setkali s absurdní argumentací vlastnostmi jedné z hodnot ve prospěch té druhé, např. *jdeme* – D – „teď jdeme“; *je* – D – „budu“.

7 Slovesný rod

7.1

Jak jsme uvedli v úvodu, tři respondenti tuto kategorii nevyplnili a osm si slovesný rod spletlo s něčím jiným. Mezi ostatními dopadlo určování slovesného rodu ze všech kategorií nejlépe: na FF bylo správných 88 % a na PedF 76 % odpovědí. Snad k tomu pomáhá skutečnost, že jde o kategorii vyjadřovanou všemi slovesnými tvary, i jasný dvoučlenný obor hodnot. (V lingvistice není mnohdy tzv. zvrtné pasívum pokládáno za pasívum, ale v edukačních materiálech se tento názor neprojevuje.) Aktivum níže zkracujeme na Č (činný rod), pasívum (trpný rod) na T.

Řepka se pěstuje na více než 40 % zemědělských pozemků našeho podniku.

FF: 10 T, 2 Č	0,83
PedF: 38 T, 17 Č, 1 0, 1 ×	0,67

Patrik se vždycky chová decentně.

FF: 11 Č, 1 T	0,92
PedF: 51 Č, 5 T, 1 ×	0,89

Byla bych bývala dostala od tety výprask.

FF: 11 Č, 1 T	0,92
PedF: 37 Č, 13 T, 4 0, 3 ×	0,65

Váš oblek bude ušit do pondělka.

FF: 12 T	1,00
PedF: 54 T, 3 Č	0,95

Výbor SVJ není povinen obstarat pro tento dům průkaz energetické náročnosti budovy.

FF: 9 Č, 1 T, 1 0, 1 ×	0,75
PedF: 38 Č, 12 T, 1 T/Č, 3 0, 3 ×	0,67

Před spojkami <i>jako</i> a <i>než</i> <u>klademe</u> čárku, pokud připojují závislou větu.	
FF: 11 Č, 1 ×	0,92
PedF: 53 Č, 2 T, 2 ×	0,93
To víš, hlavou <u>se</u> mi <u>honí</u> leccos.	
FF: 11 Č, 1 T	0,92
PedF: 35 Č, 17 T, 2 0, 3 ×	0,61
Už <u>se</u> na to <u>utrátilo</u> bůhvíkolik miliónů.	
FF: 9 T, 2 Č, 1 0	0,75
PedF: 39 T, 14 Č, 1 0, 3 ×	0,68

Jak lze vidět v tomto přehledu, u žádného z osmi testovaných tvarů neklesla na FF úspěšnost pod 75 % a na PedF pod 60 %. Jako nejsnazší se ukázala identifikace skutečného tvaru participiálního pasíva (*bude ušit*), na druhé straně téměř nejhůř dopadla úloha, v níž respondenti zhusta pokládali za tvar opisného pasíva verbonominální predikát: uváděli, že podtržena byla „jen část přísudku“ nebo že „není je Č, ale *být* povinen je T“.

7.2

Stejně jako u většiny ostatních kategorií převládá u respondentů i zde sémantická metoda – posuzování, zda je v pozici podmětu vyjádřen činitel/původce děje. Někteří ze 45 respondentů, kteří ji používali, skutečně psali do dotazníku „podmět je činitel děje“, ale většina se vyjadřovala neterminologicky: „nevíme, kdo oblek ušije“, „nevíme kdo pěstuje“, „nepěstuje se sama“, „on sám se tak chová“ apod. Studenti bohužel nejsou vždy s to posoudit, kdo/co je činitelem děje – dosvědčují to následující příklady: *pěstuje se* – Č – „pěstuje se sama“, „řepka je původcem děje“. Obtíže při uplatnění sémantické metody způsobuje obzvláště sloveso *dostat* (konverzívní ke zřetelně „aktivnějšímu“ *dát*): *byla bych bývala dostala* – T – „já nejsem vykonavatel, ale teta“. Poněvadž jednou z funkcí pasíva je generalizace činitele děje, není překvapením, že bylo pasívum určováno u přísudku, který se vztahoval k všeobecnému podmětu: *klademe* – T – „obecná poučka = je *kladena*“.

Seďm respondentů určuje slovesný rod podle tvaru, osm si pomáhá tak, že si zkusí utvořit oba tvary, (domněle) činný a trpný opisný, pět jich posuzuje zvratnou formu zvažováním její synonymie s opisným pasívem. Ne vždy však respondenti těchto smysluplných metod použili správně: někteří zapomněli

na existenci zvratného pasíva (*pěstuje se* – Č – „*pěstuje se*, ne je *pěstována*“), jiní pokládali volný morfém *se* (nazývaný ovšem obvykle „zájmenem“) za spolehlivý indikátor zvratného pasíva (*honí se* – T – „zájmeno *se*“).

Z odpovědí nezanedbatelného množství respondentů vysvítá, že podle jejich představ musí být činitelem děje člověk (srov. výše podobné zjištění u kategorie osoby): *honí se* – T – „samy se honí na základě pocitů člověka“; *není* – T – „musí to obstarat konkrétní osoba z výboru“. Do odpovědí tří studentů se i u této kategorie připletlo všudypřítomné „ono“ (*honí se* – Č – „vykonavatelem děje je ono“; T – „ono *se*“; *utrtilo se* – T – „ono samo“).

8 Jmenný rod

8.1

Jak bylo uvedeno v úvodu, téměř polovina respondentů netušila, co je u slovesných tvarů jmenný rod, přestože nepochybně díky výuce syntaktického pravopisu vědí o shodě přísudku (a to i slovesného) s podmětem v rodě. M znamená v níže uvedeném přehledu maskulinum, MA maskulinum animatum, Ž femininum a S neutrum. Podíly správných odpovědí počítáme ze základu pouhých 42 relevantně odpovídajících respondentů; a stejně jako při vyhodnocování předchozího výzkumu (Adam, 2018) je počítáme dvěma způsoby, totiž a) tak, že za správné pokládáme uvedení mužského rodu včetně životnosti, a b) tak, že se spokojíme s určením maskulina. Na FF činil podíl správných určení 0,51 (0,615), na PedF 0,375 (0,50). Už z těchto úvodních informací je zřejmé, že jmenný rod u slovesných tvarů je ve školní výuce češtiny zanedbáván.

Spalničky byly v ČR prakticky vymýceny povinným očkováním.

FF: 11 Ž, 1 množné	0,92
PedF: 20 Ž, 1 M, 1 S, 4 0, 4 ×	0,67

Kdo to hodil?

FF: 1 MA + 2 M, 9 0	0,08 / 0,25
PedF: 0 MA + 11 M, 1 S, 15 0, 3 ×	0,00 / 0,37

Děvčata mají tělocvik v úterý, chlapci ve středu.

FF: 2 0, 5 S, 4 Ž, 1 M	0,17
PedF: 4 0, 19 Ž, 5 S, 2 ×	0,13

„Já už spím!“ ozvalo se z hloubi Petřina spacáku.
 FF: 8 0, 1 Ž, 1 Ž/0, 2 M 0,67
 PedF: 17 0, 8 Ž, 2 M, 3 × 0,57

Tady asi došlo k nedorozumění.
 FF: 10 S, 1 0, 1 S/0 0,83
 PedF: 21 S, 7 0, 2 × 0,70

Chlapci budou moci být zachráněni, až když hladina vody
 v jeskyni trochu opadne.
 FF: 2 MA + 8 M, 2 0 0,17 / 0,83
 PedF: 4 MA + 18 M, 5 0, 3 × 0,13 / 0,73

Svačina se bude rozdávat až po skončení hry.
 FF: 5 0, 7 Ž 0,42
 PedF: 7 0, 21 Ž, 2 × 0,23

Jak by se tu mohla stát najednou dvě loupežná přepadení?
 FF: 10 S, 2 Ž 0,83
 PedF: 17 S, 8 Ž, 2 0, 3 × 0,57

Nejhůře dopadly oba tvary maskulina animata, ač je u jednoho z nich koncovka jednoznačně životná a je zřetelně motivována shodou s podmětem. Potíže měli respondenti i u tvarů, které nejsou k vyjadřování jmenného rodu vybaveny rodovou koncovkou.

8.2

Nejčastěji respondenti určovali jmenný rod podle shody s podmětem, stejně jako u kategorií osoby a čísla si podmět někdy doplňovali nebo nahrazovali ukazovacím nebo osobním zájmenem a někdy si ho nejprve převáděli do singuláru, a to i v případech pluralia tantum („ta spalnička“). Podle shody však jmenný rod identifikovali i u tvarů přezentu a futura, které se v rodě s podmětem neshodují: *bude se rozdávat* – Ž – „ta svačina“; *mají* – S – „ta děvčata“. Ve větě s podmětem *děvčata* měla navíc řada studentů problémy se správným přiřazením rodu, k čemuž mírně přispěla i elipsa přísudku v druhé větě souvětí: *mají* – Ž – „děvčata – ony“, „to děvče – ženský rod“, „děvčata Ž, děvče S“; 0 – „vztahuje se k děvčatům i chlap-

cům“. Převládající nesprávná odpověď 0 u věty s podmínkem *kdo* byla zdůvodňována např. takto: „shoduje-li se se zájmenem, nelze rod poznat“, „tazatel neví konatele“, „není podmět určitý“, „nevyjádřený podmět“ a ovšem „hodit to mohl kdokoli“. Určování podle podmětu pochopitelně selhává v jednočlenné větě (*došlo* – 0 – „jednočlenná věta“), u níž jsme zaznamenali množství správných určení dosažených náhodou uplatněním nevhodné metody: *došlo* – S – „podmět ono“, „tady“, „nedorozumění“. Problémy činil i podmět v podobě osobního zájmena 1. os., kde studenti buď neměli vodítko (*spím* – 0 – „v 1. osobě nelze“), nebo se uchylovali k sémantické metodě: *spím* – Ž – „vztahuje se k Petře“, 0 – „nelze určit, zda to řekla Petra“, M – „podle jména Petr“ (opakovaně!) – zdá se, že některá běžná posesivní adjektiva jsou pro některé začínající bohemisty nesrozumitelná!

Třináct studentů identifikovalo jmenný rod podle rodové koncovky, zradit je však mohly koncovky homonymní: *mohla by* – Ž – „koncovka -a“. Pět studentů je přesvědčeno, že jmenný rod nevyjadřuje infinitiv, tři z nich přitom nedokážou infinitiv identifikovat: *bude se rozdávat* – 0 – „sloveso je v infinitivu“. Jeden z respondentů se mimoto nejspíš domnívá, že verbum finitum rod vyjadřuje vždy, a tak uvádí paradoxně: *být zachráněni* – 0 – „infinitiv, ale *budou moci* M dle *chlapci*“.

9 Závěr

V úvodu této studie jsme odkázali na výzkum M. Čechové (1981), provedený na konci 70. let testovací metodou u 190 gymnazistů (osmi tříd). Zde můžeme srovnat výsledky obou výzkumů – jsme si přitom arci vědomi toho, že obtížnost testových úloh není zcela srovnatelná. Čechová (1981) zjistila úspěšnost u kategorie osoby 97 %, u slovesného rodu 92 %, u času 80 %, u vidu a způsobu 74 % a u kategorie čísla 63 % (jmenný rod testován nebyl). S výjimkou čísla je úspěšnost našich respondentů u všech kategorií (často výrazně) nižší. I v našem výzkumu se potvrdilo „ztotožňování jevů jazykových s mimojazykovou realitou“ (tamtéž, s. 29), projevující se interferencí reality v případech nepřímé korespondence, i „zaměňování jevů morfologických a syntaktických“ (tamtéž). Dnešní začínající studenti bohemistiky stejně jako někdejší gymnazisté nedostatečně odlišují slovesný způsob od druhů vět podle postoje mluvčího a pojem ukončenost děje si vykládají tak, že každé sloveso v minulém čase pokládají za dokonavé.

Za nejdůležitější zjištění našeho výzkumu pokládáme, že z potenciálního množství 5120 jednotlivých zdůvodnění (64 testových vět krát 80 respondentů)

jsme se jen v jednom jediném případě setkali s dvojím zdůvodněním vedoucím k témuž závěru, tj. s tím, že začínající student si odpověď dosaženou jednou metodou potvrdil jinou metodou. Opakujeme to už potřetí (srov. Adam – Bozděchová – Dittmann – Lehečková, 2010; Adam, 2018): skutečnost, že škola studenty nenaučí ověřovat si vlastní úsudek, považujeme za alarmující. Budou se absolventi takové školy i v životě vždy spoléhat na první nápad? Nebudou někdy potřebovat být si jisti, nebude na spolehlivosti jejich úsudku skutečně nikdy nic záležet?

Identifikace vyjadřované kategoriální hodnoty je ve své podstatě analytická myšlenková operace, koneckonců ve škole se tato činnost provádí v rámci morfologického rozboru. Studenti však ve své většině při plnění testových úloh nic neanalyzovali: nerozkládali jednotky na menší, nevyčleňovali z celku rozhodující části (např. rodové koncovky), nenacházeli odlišnosti mezi částmi celku (např. mezi různými slovesnými tvary uvnitř téže věty), neporovnávali prvky jednoduchých paradigmatických množin (např. členy vidové dvojice, tvar jedné osoby s tvary ostatních osob atd.). Budou takoví studenti v životě schopni uvažovat o prvcích jakéhokoli celku v (jeho) souvislostech, když si celek neuvědomují? Budou s to zvažovat různé možnosti, když se nenaučili k nim přihlížet?

Převážná část našeho vzorku začínajících studentů bohemistiky vlastně nechápe podstatu morfologických kategorií, která spočívá v jednotě zobecněného významu a pravidelně fungujících morfologických prostředků jeho vyjadřování. Při identifikaci kategoriálních hodnot totiž ty morfologické prostředky (koncovky a jejich souhrn zobecněný v paradigma) opomíjí, třebaže si jich často umí všimnout, a dokonce je i pojmenovat (připomeňme si formulace typu „ačkoli je sloveso ve tvaru mn. č., jedná se o osobu v j. č.“), a rozhoduje se podle významu. Mnohé formulace z dotazníku také naznačují nedostatečné rozlišování jednotek různých jazykových rovin: morfologické kategorie vnímají mnozí studenti jako příznaky nikoli slovesných tvarů, nýbrž celých přísudků, ba celých vět (srov. „čas přítomný – věta mluví v přítomnosti“).

To vše se s ohledem na základní, komunikační cíl předmětu nemusí jevit jako problém, jenže tím trpí cíl kognitivní – a nemáme tu vůbec na mysli zvládnutí oborových informací, nýbrž trénink myšlení: odlišovat funkci od jejího nositele, všimát si méně obvyklých a nezákladních korespondencí mezi nimi, (být připraven) nacházet nepřímé, nejednoznačné, netriviální vztahy v (jakémkoli) systému pokládáme za myšlenkové dovednosti, jimž škola musí věnovat pozornost. Samozřejmě to lze učit a cvičit na jiných (ne)korespondencích a na jiných systémech, než je ten morfologický, a třeba i v jiných předmětech, ale když už je učivo o slovesných kategoriích součástí kurikula, není škoda, je-li vyučováno samoučelně? Podobně i M. Čechová (1981, s. 30) konstatovala u zkoumaných

studentů nedostatečnou míru abstrahování a závěrem vznesla požadavek, „aby střední škola více působila na rozvoj myšlení [...] v oblasti mateřského jazyka a tím rozvíjela myšlení studentů vůbec“.

Náš výzkum arci odhalil i řadu nedostatků ryze komunikačních – jmenujme masivní neporozumění tázací funkci hypotaktického souvětí (*Ptáte se, jak je to možné?*), asociaci posesivního adjektiva *Petrin* se jménem *Petr* amnj. Nedostatkem v komunikační kompetenci je rovněž neschopnost identifikace činitele/původce děje („řepka je původcem děje“ neboli „pěstuje se sama“) a neschopnost odlišovat současnost (děj v době jiného děje) od přítomnosti (děj v době komunikační události). Rizikové pro úspěšné porozumění, a zejména pak pro úspěšné odhalování textových manipulací je ztotožňování činitele děje nejen s podmínem, ale i s člověkem (lidským jedincem), jehož se děj nějak týká. Má-li žák, aby sebou nenechal manipulovat, rozeznat, z čí perspektivy je např. v mediálním komunikátu podávána informace a komu se za co ne/připisuje odpovědnost, musí všechno toto ovládat, musí si umět všimnout slovesného rodu, a nejprve tedy o něm něco vědět.

Stejně jako v předchozím výzkumu (Adam, 2018) můžeme konstatovat, že se studentům v žádoucí míře nepropojují poznatky morfologické a syntaktické. Současně ale platí, že se někdy propojují nadměru. Potvrzuje se totiž, že co si žák osvojí nejdříve, umí nejlépe. Do učiva o kategorii způsobu se tak studentům stále pletou poznatky z 2. třídy ZŠ o druzích vět podle postoje mluvčího. (Styblík – Čechová – Hauser – Hošnová, 2004, to označují jako druhy vět podle formy.) Dovolíme si na tomto místě kacířsky navrhnout, zda by školní výuka češtiny, když plošně nedokáže úspěšně naroubovat učivo o způsobu na učivo o druzích vět a obě jasně navzájem odlišit, neměla učivo o druzích vět opustit. Všem, kdo trvají na tom, že osmileté děti musejí znát větu rozkazovací, nechť je mementem skutečnost, že třetina úspěšných maturantů přijatých ke studiu bohemistických oborů, z velké části budoucích češtinářů, vidí imperativ právě tam, kde stojí na konci věty vykřičník. Odstranit z učiva tzv. druhy vět podle postoje mluvčího navrhuje i Höflerová (v tisku); a Hájková a kol. (2014, s. 157) považují toto učivo přímo za „nejkřiklavější případ nesouladu mezi školní výukou a moderními jazykovědnými poznatky“.

Náš druhý skromný návrh se týká plevelného *ono*, tohoto velkolepého bolševníku v krajině české školské gramatiky: varujme před ním své studenty! *Ono* se jim plete do kategorií osoby, čísla, slovesného i jmenného rodu (o syntaktickém učivu nemluvě) a jako bludička je vede po rozmanitých slepých stezkách. Je přitom paradoxní, že se touto univerzální pomůckou stal zrovna prostředek v dnešní češtině, a zvláště v její běžně mluvené podobě natolik okrajový, jako je

ono jakožto tvar osobního zájmena: mnohonásobně („dvouciferonásobně“!) častější je totiž částice *ono*, *ono* jakožto tvar (knižního a zastarávajícího!) zájmena *onen* i jako součást frazémů (*to je ono*, *povídá se to a ono*, ...).

Literatura

- ADAM, R. (2018): Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, roč. 10, č. 1, s. 13–30.
- ADAM, R. – BOZDĚCHOVÁ, I. – DITTMANN, R. – LEHEČKOVÁ, E. (2010): Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, roč. 61, č. 1, s. 8–14.
- ČECHOVÁ, M. (1981): Mluvnické kategorie sloves v chápání středoškoláků. *Český jazyk a literatura*, roč. 32, č. 1, s. 20–30.
- HÁJKOVÁ, E. a kol. (2014): *Čeština ve škole 21. století IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK.
- HÖFLEROVÁ, E. (v tisku): Výpovědi s komunikační funkcí v zajetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího. In Štěpáník, S. a kol.: *Podoby vyučování mateřského jazyka v reflexi oborových didaktik češtiny, slovenštiny a polštiny*. Praha: PedF UK.
- HOŠNOVÁ, E. – ŠMEJKALOVÁ, M. – VAŇKOVÁ, I. – BURIÁNKOVÁ, M. (2010): *Český jazyk pro základní školy 5*. 1. vyd. Praha: SPN.
- MIKSOVÁ, E. – HÁJKOVÁ, J. (2015): *Český jazyk pro 6. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 3. vyd. Brno: Nová škola.
- NOVOTNÝ, J. (1992): *Mluvnice češtiny pro střední školy*. Praha: Fortuna.
- STYBLÍK, V. – ČECHOVÁ, M. – HAUSER, P. – HOŠNOVÁ, E. (2004): *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN.
- ŠTÍCHA, F. (2017): Slovesný čas (1). In Karlík P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupný z WWW: https://www.czechency.org/slovník/SLOVESNÝ_ČAS (poslední přístup: 23. 4. 2019).
- VONDRÁČEK, M. (2003): *Nepredikativnost*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Článek vznikl v rámci řešení projektu *Progres Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*. Autor děkuje respondentům za spolupráci.

VYJMENOVANÁ SLOVA

Specified Words

Eva Hájková

Abstrakt: Problematika zvládnání pravopisu je stále aktuální problém. Jednou z klíčových součástí uvedeného tématu jsou tzv. vyjmenovaná slova. Zdá se, že dosavadní praxe zvládnání pravopisu vyjmenovaných slov není příliš efektivní. Již několikrát byla nastolena otázka úprav řad vyjmenovaných slov, vypuštění slov nefrekventovaných a omezení nebo též zcela vypuštění vlastních jmen, jako zásadní se však jeví metodika zvládnání pravopisu. Studie pracuje s využitím slovotvorných hnízd pro uvědomění si sémantických vazeb mezi slovy základovými a jejich deriváty a současně akcentuje nutnost spojení vizuálního, akustického a motorického vjemu při soustavném psaní celých pravopisně zajímavých lexémů místo dnes běžných doplňovacích cvičení a pouze slovního odůvodňování pravopisu nahrazujícího vlastní psaní.

Klíčová slova: vyjmenovaná slova; metodika tvorby pravopisné dovednosti.

Abstract: The issue of mastering orthography has been a topical problem. One of the crucial arts of the topic are so called specified words. It seems that existing practice of mastering orthography of specified words is not really efficient. The question of changing sets of specified words, elimination of less frequent words and reduction or elimination of proper names has been introduced several times in the past, nevertheless, the most important is the methodology of mastering orthography. This study works with using word formation groups for finding semantic links between base words and their derivations and it also stresses the necessity of linking visual, acoustical and motoric perception while writing continuously whole lexemes which are interesting from orthographic point of view instead of common filling exercises and verbal explaining orthography which replace real writing.

Key words: specified words; methodology of mastering orthography

Pravopis a jeho zvládnání bude v kontextu češtiny asi tématem stálým – pro školu určitě. Nejde jen o tradici. I když budeme hledat jakékoli alternativní způsoby výuky českého jazyka, otázka, jak naučit žáka pravopisu, se objeví vždy, aniž by přitom pravopis musel být prioritou nebo jinak zdůrazňovanou součástí výuky. Je ale i dost dospělých, kteří jsou ochotni posuzovat míru vzdělanosti, popř. i inteligence někoho dalšího podle toho, zda dotyčný dělá, nebo nedělá pravopisné chyby. Pravopisná chyba je vidět tzv. na první pohled, může tedy být nejsnadnějším kritériem úspěchu, resp. neúspěchu.

Pokud nevymezíme současnost příliš úzce, a to pouze na posledních 20 let, můžeme jako současné sledovat různé vzdělávací koncepce od poloviny minulého století: vznik jednotné školy, reformní snahy 70. let a 80. let, změny v bouřlivých 90. letech, vznik vzdělávacích programů, zvl. Základní škola, Obecná škola, Národní škola, a v neposlední řadě až vznik RVP, přičemž ve všech těchto materiálech se vždy ve vzdělávacím obsahu předmětu český jazyk objeví jako významná položka pravopis a jeho zvládnání.

Přestože pravopis je součástí vyučování od nejnižších tříd ZŠ, mívají s ním potíže i mnozí středoškoláci. Ti, podobně i jako řada dospělých, bojují nejčastěji s interpunkcí, ale mnohdy si nejsou jisti ani tvary skloňovaných jmen a jejich zápisem, tedy s pravopisem morfologickým. Psaní koncovek skloňovaných jmen a časovaných sloves by ovšem měli zvládnout již starší žáci. Pravopisné jevy, s nimiž se seznamují tradičně nejmladší žáci, jsou zastoupeny především jevy pravopisu lexikálního a mezi nimi významnou kapitolu (často i pro mnohé starší) tvoří právě tzv. vyjmenovaná slova¹. Oporou pro jejich vymezení jsou Pravidla českého pravopisu, jejichž tradice se odvíjí od Gebauerových „*Pravidel hledících k českému pravopisu a tvarosloví s abecedním seznamem slov a tvarů*“ (1902)². Postupně pravopisné příručky získaly podobu slovníku, jemuž předcházela soupis zobecněných pravidel, a takovým způsobem byla zapsána i slova s i/y po pravopisné obojetných souhláskách uvnitř slov³. Seznam těchto slov se postupně roz-

1 Speciálně k nim v posledních letech např. v Didaktických studiích viz Hradilová (2018/2, 132–144), popř. příspěvek K. Klímové a H. Svobodové *Vyjmenovaná slova, jejich obměny a místo v učivu češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem* na 3. mezinárodní didaktické konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* v Praze v r. 2017.

2 Jako předchůdci těchto pravidel se připomínají „Pravidla českého pravopisu: praktickými příklady vysvětlená“ již z roku 1854 nebo Vymazalův „Prostonárodní český pravopis“ (Vymazal, F., Brno 1889).

3 Za neutrální byla považována situace, kdy se po pravopisně obojetných souhláskách

široval a ustaloval, uvedena byla slova základová i některé jejich deriváty včetně vlastních jmen, dokonce se ustalovalo i řazení podle odpovídající souhlásky na B, P, M, V, Z, S, L. Dnešní podobu a řazení vyjmenovaných slov najdeme s drobnými odchylkami v Pravidlech od roku 1957, současná aktualizace je z roku 1993. Poslední její verzi zachycuje *Akademická příručka českého jazyka* z roku 2014, ve druhém, rozšířeném vydání z r. 2019⁴.

Jako uživatelé českého jazyka máme teď pouze dvě možnosti: buď se diktovat Pravidel vzepřít a opustit historický princip zápisu ypsilonu, což by mohlo do důsledků dovedeno znamenat (rozšířeno i na ostatní výskyty ypsilonu) nadále existenci toliko joty v češtině, nebo se Pravidlům podřídit a zápis tzv. vyjmenovaných slov a jejich derivátů si zapamatovat, jak ostatně doporučují i Pravidla z r. 1941.

Vzpouře proti vyjmenovaným slovům a likvidaci ypsilonu v češtině by jistě přivítali mnozí školáci i další dospělí a nejsme jistě první ani jediní, koho taková myšlenka napadla, nemohlo by však jít o individuální akci. Taková zásadní změna předpokládá celonárodní diskusi a zodpovědné zvážení situace, neboť by šlo o významný zásah do jazyka představujícího národní kulturní dědictví a jistě by se našlo i mnoho odpůrců. Může tento příspěvek takovou diskusi vyvolat?

Druhá z uvedených možností představuje tradici, jíž se podvolují generace Čechů: prostě si pravopis zapamatovat. Zdá se, že s tím zapamatováním má každá další generace jisté problémy, a pokud jde o aktuální situaci v české škole, jsou na tom dnešní školáci evidentně nejhůř. Nářků a stesků nad neznalostmi pravopisu žáků (a bohužel mnohdy i jejich učitelů) je řada⁵.

Zaměříme se však na vyjmenovaná slova. Generace Čechů se učí řady vyjmenovaných slov již v nejnižších třídách základní školy. V řadách sice některá slova chybí (úplný výčet pro psaní najdeme v Pravidlech), ale to podstatné, zdá se, v nich je. Díky tzv. jednotné škole a celostátním jednotným učebnicím českého

uvnitř slov psalo měkké i, z nichž bylo třeba „vyjmout“, resp. „vybrat“ slova zapisovaná s ypsilonem – odtud i starší termín slova *vyňatá*, resp. *vybraná*.

- 4 Přehled postupných podob Pravidel českého pravopisu (dále PČP) a vyjmenovaných slov v nich – vydání z r. 1921, 1941, 1957, 1993 viz Hradilová (2018).
- 5 Obecnou nespokojenost s pravopisnými dovednostmi žáků registrujeme nejen u učitelů, ale i u řady rodičů, přičemž vinu za tento stav vidí nejčastěji obě strany nikoli u sebe, ale vždy na té druhé.

jazyka ve 20. století se na dlouhou dobu podoba těchto řad v podstatě ustálila. V řadách byla slova základová, jejichž deriváty se žáci učili v různých cvičeních. Změny, kterými řady slov prošly, byly malé: v roce 1962 se např. zakončení sloves na *-ti* změnilo na *-t* a některá slova základová byla nahrazena slovy příbuznými, patrně pro přiblížení žákům – *obyčej* se změnil na *obyčejný*, *plynouti* na *plyn*, *mýtiti* na *mýtinu*, *smýkati* na *smyk* a *pýcha* na *pyšný*, kromě toho slovo *nazývat* bylo změněno na *ozývat se* a další slova méně frekventovaná byla z řad vypuštěna (např. *lysý*, *mýto*, *zpytovat* apod.). K řadám se také různé přidávala a zase ubírala jména vlastní. K podstatným změnám došlo až v učebnicích z roku 1978, kdy řada s písmenem B byla podstatně rozšířena o deriváty slova *být* (*bydlit*, *obyvatel*, *byt*, *příbytek*, *nábytek*, *dobytek*⁶) s odůvodněním, že žáci již příbuznost mezi danými slovy nenajdou. Tím byla výrazně porušena zásada uvádět do řad jen slova základová, a to výrazněji než úpravou v r. 1962, současně se „legalizovala“ tendence nahradit již v řadách některá základová slova jejich deriváty. U vědomí této skutečnosti se jeví jako zcela scestný požadavek mnohých učitelů i učebnic, aby žáci v odůvodnění pravopisu přísně rozlišovali, zda jde o slovo vyjmenované, nebo příbuzné.

S rozrůzněním učebnicového trhu po roce 1989 se rozdíly mezi řadami vyjmenovaných slov v učebnicích zvětšily, neboť znění řad nebylo nijak oficiálně korigováno a záleželo na autorech učebnice, pro co se rozhodnou. Pravopisné dovednosti žáků se ovšem nikterak nezlepšily, naopak ani dnes není situace lepší. Kde je příčina současného stavu, kdy výuka daného tématu selhává? Často se opět objevuje konstatace, že řady vyjmenovaných slov obsahují i výrazy málo frekventované, dnešnímu uživateli, zvl. žáku vzdálené, dokonce neznámé. Jak často dnešní člověk dmýchá nebo něčím smýká, kolikrát potká vyžle nebo se pýří, jak často něčím slyne a kolik z nás má doma lýčené střevíce?⁷ K redukci výrazů v řadách vyjmenovaných slov se opakovaně vyjadřovala řada lingvistů i učitelů z praxe, jednou z rozsáhlejších akcí byla v roce 2000 anketa k vyjmenovaným slovům na stránkách časopisu *Komenský*, kterou vyvolal programový příspěvek J. Hubáčka s návrhem redukovaných řad vyjmenovaných slov⁸. Hlavním důvodem

6 Zajímavé je, že nebyl doplněn derivát *zbytek*, ačkoli toto slovo žáci využívali jistě vydatně, a to nejen v matematice. Patrně se předpokládalo, že u tohoto slova žáci příbuznost se slovem *být* ještě odhalí.

7 Podobné situace registrujeme v pravopisu morfologickém – připomeňme proslulé zavilé šakaly profesora Hrbolka, popř. můžeme počítat mandely či mandele (?) apod.

8 Hubáček, J.: Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov. *Komenský*, roč. 124, č. 7/8, březen–duben 2000, s. 162–163.

k redukci slov byl kromě malé frekvence některých z nich především nedostatek času na výuku obecně. Hubáček vyzval k vypuštění všech vlastních jmen (a jejich zařazení do prvouky, resp. vlastivědy), k vypuštění názvů biologických (*slepýš, netopýr, pelyněk, pyl* atd.) a jejich zařazení do prvouky, resp. přírodovědy (podobně jako i slova do řad nezařazená – *vyza, sumýš, kavyl, vyžle, ptakopysk* atd.) a k vypuštění slov, která se v dětské slovní zásobě nevyškytují: *slynout, zpytovat, pýřit se, mys, pyj, vlys, plytký, cavyky* atd. Dále doporučil uspořádání řad vyjmenovaných slov do rytmických sekvencí (tento rytmický princip byl obdobně uplatněn už v řadách slov v učebnicích z r. 1953, zde hranice skupin byly vyznačeny středníkem) a současně méně frekventované výrazy v řadách požadoval nahradit slovy běžnějšími – *obyčejný* (místo *obyčej*), *smyk* (místo *smykat*), *ozývat se* (místo *nazývat*), čímž se vracel k úpravě z r. 1962, podobně uvažoval i o slově *žvýkačka* místo slova *žvýkat*, i když to nakonec do upravené řady nevložil. Do řad však přidal i velmi frekventované tvary a slova příbuzná: vedle *být* také *bych, zbývat, byt* a dále slova s obtížně pro žáky identifikovatelnou předponou *vy-*: *výsledek, vynikat, vysvětlit*. Výsledkem byly navržené řady:

- by: být, bych, zbývat, bystrý, bydlet, obyčejný; dobytek, byt, nábytek.
- ly: slyšet, mlýn, blýskat se, vzlykat, plyn, polykat; plýtvat, plyš, uplynout; lýtko, lýko, lyžovat.
- my: myslit, my, mýlit se; umýt, smyk, zamykat; chmýří, hmyz, myš.
- py: pytel, pysk, pyšnit se; přepych, pyl, tpytit se; kopyto, klopýtnout, odpykat si.
- sy: sypat, syn, syrový; sýček, sýr, sychravý; nasytit se, usychat.
- vy: vykat, vy, zvykat si; žvýkat, výt, výskat si; výsledek, vy-, vysvětlit; výron, povyk, vysoký.
- zy: jazyk, brzy, ozývat se.

Návrh vyvolal diskusi a na stránkách časopisu Komenský byla uveřejněna řada komentářů kladných i odmítavých – srov. např. příspěvky P. Kukala, A. Křivské (roč. 125, č. 1/2, 2000, s. 18–19) nebo J. Reinové (roč. 126, č. 5/6, 2002, s. 112–113). Diskutující se vyjadřovali většinou kladně ke zkrácení řad, někteří považovali však za vhodné rozšíření řady po B o deriváty slova *být*, jak je přinesla úprava z r. 1978, vesměs negativně hodnotili „přestěhování“ názvů biologických do prvouky, resp. přírodovědy, diskuse se však dostala až k dohadování o jednotlivých lexémech (*bylina, výron, výsledek* aj.). Možná kuriozní bylo doporučované rozšíření přírodovědných informací až k přehledu chráněných živočichů, mezi nimiž byli i živočichové s názvy „pravopisně zajímavými“ (kobylika sága, myšivka horská, mlynařík dlouhoocasý, slepýš křehký, sýček obecný,

vydra říční apod.), v dalších přiložených materiálech téže autorky však byly i zjevné omyly, např. synonymní dvojice škůdce – lýkožrout, vykácet – vymítit apod., což vypoovídalo o tom, že její přírodovědné zázemí je evidentně bohatší než zázemí lingvistické.

Pokud se diskutující shodli na zkrácení jednotlivých řad, neshodli se ovšem v tom, které lexémy mají být vypuštěny. Neřešili také, kdy a jak mají být vypuštěné lexémy později žákům nabídnuty, resp. mají-li vůbec být nabídnuty. Předpokládalo se patrně, že někdy na 2. stupni ZŠ. Hubáčkova anketa tedy vyvolala diskusi, která však do ničeho konkrétního nevyústila, také proto, že se jí nechopil žádný „orgán s výkonnou mocí“⁹.

Doposavad jsme mluvili o návrzích kvantitativních a částečně kvalitativních úprav řad vyjmenovaných slov. Jen jimi se však pravopisné dovednosti našich žáků nezlepší. Je třeba analyzovat způsoby, jimiž jsou zmíněné pravopisné dovednosti žáků budovány. (Podobně se uvažuje i o výuce dalších jazykových jevů, srov. Štěpáník, 2018/19.) Léta užívaná metodika vychází z pamětního zvládnutí jednotlivých řad vyjmenovaných slov, přičemž se zdůrazňuje, že žáci musí rozumět významu jednotlivých lexémů. Též je zdůrazněno, že tématu vyjmenovaných slov musí předcházet objasnění stavby slova, resp. odhalení kořene v lexému, jehož pomocí je vysvětlována příbuznost. Podobně jako u lexémů v jednotlivých řadách je i u poznaných derivátů vyjmenovaných slov požadováno, aby žáci rozuměli jejich významu. K realizaci této metodiky byla vymyšlena řada různých cvičení a pedagogové se zaměřovali na jejich zvládnutí a stálou inovaci¹⁰. Někteří sice zdůrazňovali, že při pamětním zvládnutí řad vyjmenovaných slov není důležité pořadí jednotlivých lexémů v příslušné řadě, jiní ale naopak toto pořadí akcentovali s odůvodněním, že konstantní pořadí slov napomáhá jejich zapamatování, a dovedli tento požadavek až ad absurdum, když kladli žákům úkol např. „řekni páté slovo v řadě po L“ apod. Uvedený metodický postup vyústí v žákovo rozhodnutí o zápise daného slova. Celý proces můžeme rozložit do postupných kroků:

9 Podobný osud stihl i snahy upravit školní lingvistickou terminologii – srov. konference k tomuto tématu v r. 1997 na FF UK v Praze a v 2002 na PedF UK v Praze. Terminologický heslář, který z konference v r. 2002 vzešel, byl pedagogické veřejnosti pouze doporučen, čili nebyl označen jako závazný.

10 Jednou z inovací byl i příspěvek H. Mühlhauserové v časopise Komenský (2003) jako reakce na již zmíněnou anketu k vyjmenovaným slovům z r. 2000.

1. Žák si zapamatuje pravidlo, že ve vyjmenovaných slovech a slovech s nimi příbuzných píšeme uvnitř slova po pravopisně obojetné souhlásce ypsilon. (Předpokládáme, že žák identifikuje pravopisně obojetné souhlásky.)
2. Žák pamětně zvládne jednu řadu vyjmenovaných slov. (Nejčastěji se začíná řadou po B.)
3. Žák prokazatelně rozumí významům jednotlivých lexémů v pamětně osvojené řadě.
4. Žák posoudí, zda právě sledované slovo obsahuje/neobsahuje pravopisně obojetnou souhlásku, po níž je třeba zapsat y/i.
5. Žák posoudí, zda právě sledované slovo je, nebo není součástí zapamatované řady.
6. V případě, že sledované slovo není součástí řady, žák rozhodne, zda jde/nejde o slovo příbuzné s konkrétním vyjmenovaným slovem v řadě.
7. Na základě zjištěných informací žák sledované slovo správně napíše a pravopis odůvodní.
8. Žák pamětně zvládne další řadu vyjmenovaných slov a postup se opakuje.

Osm kroků, osm možných chyb. První krok nepůsobí ovšem potíže často, žáci zpravidla vezmou danou skutečnost na vědomí, ale již druhý krok představuje problém zásadní. Pamětní zvládnutí nebývá v pořádku. Jako správné můžeme označit jen takové zvládnutí, kdy si jedinec zapamatuje všechny lexémy v řadě (nezáleží přitom na pořadí lexémů) i každý lexém izolovaně. Někteří jedinci si totiž řadu slov zapamatují jen jako celek a nejsou schopni z řady jednotlivé lexémy v paměti izolovat. Dokonce řadu jako celek odříkají, ale na dotaz, zda konkrétní slovo v řadě bylo, odpovědět nedovedou (chyba v kroku 5). V okamžiku, kdy pak mají konkrétní slovo napsat, nevědí, zda v řadě vyjmenovaných slov je, nebo není. Pokud jedinec chybuje v třetím kroku, nezvládnutá sémantika lexému často podmíní i chybu v kroku šestém – jedinec nevyhodnotí sledované slovo správně jako derivát vyjmenovaného slova. Často se také stane, že žák řadu vyjmenovaných slov zná, ale neumí ji aplikovat, podobně nezvládá zápis derivátů, i když předtím pravopis ústně správně odůvodnil (chyba v kroku 7). Vesměs tedy jde o mechanismus zapamatování a vybavování z paměti, na jehož poruše se patrně podílí jednokanálový vstup informace do paměti – žáci memorují nejčastěji pouze verbálně realizovanou řadu, kterou si maximálně říkají nahlas, v akci je tedy sluchový kanál. Oslabení, popř. dokonce i poruchy často podporují i učitelé sami častými cvičeními, v nichž žáci odůvodňují pravopis pouze ústně a k vlastnímu psaní komentovaných slov nedochází. Budeme-li tedy chtít pravopisné dovednosti našich žáků zlepšit, nesmíme se

soustředit pouze na úpravy řad vyjmenovaných slov, i když ty mají jistě také svůj význam, ale jak už bylo i výše řečeno, budeme se muset zaměřit především na způsob, kterým potřebné pravopisné dovednosti budeme u žáků budovat.

Domníváme se, že hlavní problém nedostatečné efektivity stávajícího způsobu osvojování učiva vyjmenovaných slov není ani tak v kvalitě zapamatování řad slov samých, jako spíše v nevytvoření potřebného spojení mezi zapamatovanou informací žákem a představou o podobě/zápisu konkrétního slova ve vědomí žáka, kterou by žák posléze měl vlastním zápisem slova fixovat. Pokud totiž žák vnímá a memoruje pravopisnou informaci pouze verbálně (což se děje právě při memorování řady lexémů), vytváří se v jeho mysli pouze pravopisná vědomost. K zvládnutí pravopisu je však třeba tuto pravopisnou vědomost přetavit na pravopisnou dovednost (cesta „z hlavy do ruky“). Aby se výše zmíněné konkrétní představy o zápisu daných slov v mysli žáka vytvořily a žák pak mohl požadovaný zápis slova zvládnout (a budovat si tak pravopisnou dovednost), je třeba, aby žáci zásadním způsobem určitou dobu manipulovali s jazykovým materiálem, tedy s konkrétními vyjmenovanými slovy a jejich deriváty. Během takové manipulace s jazykovým materiálem se utvrdí sémantické i formální vazby mezi deriváty a příslušnými slovy základovými i mezi deriváty daného základového slova navzájem, přičemž žák registruje verbálně pravopisnou informaci (akt mentální), dané lexémy říká (vjem sluchový), současně vnímá i zápis lexému (vizuální vjem) a tento vizuální vjem je pak schopen v písmu opakovat (vjem pohybový). Tím se spojí také pravopisná vědomost s pravopisnou dovedností, přičemž pravopisná dovednost se následně utvrdí opakovaným zápisem sledovaných slov. Ideální způsob potřebné manipulace s jazykovým materiálem je odhalování slovtvorných vztahů mezi slovy základovými a slovy derivovanými, tedy práce se slovtvorným hnízdem¹¹.

Vytváření slovtvorných hnízd je metoda vhodná pro rozšiřování slovní zásoby. Žáci se naučí hledat vztahy mezi slovy, tedy sémantickou souvislost, rozhodují, které lexémy do daného slovtvorného hnízda patří a které ne, resp. které náležejí jinému slovtvornému hnízdu. Porovnáváním a pozorováním derivátů posilují povědomí o slovtvorných procesech a jsou podle toho i schopni další deriváty jazykově korektně tvořit. Současně slova vyslovují, užívají v komunikaci, ale vidí i zápis těchto slov, resp. sami též slova zapisují, čímž si utvr-

11 Slovy příbuznými začíná práce s vyjmenovanými slovy i v některých učebních materiálech, viz např. třídílný soubor *Vyjmenovaná slova* Ing. Jitky Rubínové (Rubínová, 2016).

zují i formální souvislost mezi slovy a opakují pohybový vjem ze zápisu slov. Se slovtvornými hnízdy je možno pracovat již na konci 2. ročníku – zkvalitňování a rozšiřování slovní zásoby je tak organicky propojeno s budováním pravopisné dovednosti.

Domníváme se, že práce se slovtvornými hnízdy je vhodná metoda i pro zvládnutí tzv. vyjmenovaných slov. I kdybychom se slovtvornými hnízdy nezačali pracovat již ve 2. ročníku, můžeme tuto metodu užít ve 3. ročníku, tedy než žáci zásadní informaci o existenci tzv. vyjmenovaných slov dostanou. Žákům nabídneme různé texty, v nichž lze najít jak slova základová určité sledované řady, tak i jejich deriváty. Žáci slova čtou a z kontextu vnímají jejich význam, mohou sledovat i jejich podobu, vypisují daná slova a seskupují je do příslušných slovtvorných hnízd, případně vytvářejí další slova, která by do jednotlivých slovtvorných hnízd patřila. Vždy musí každé slovo vymezit sémanticky, a to i ta, která ve slovníku nenajdou – pracuje se s příbuzností, okazionalismy i jazykovou ustáleností. Po několikrát opakovaných zápisech a komentářích slov sémanticky i formálně souvisejících vybereme „reprezentanty“ každého hnízda, jejichž zapamatování po absolvované manipulaci s nimi nemusí být problematické. Ze zapamatovaných „reprezentantů“ hnízd můžeme vytvořit řadu pro přehled toho, co jsme se naučili. Řada vyjmenovaných slov tak není východiskem k danému celku učiva, ale jeho završením. Edukační úspěch ovšem nebude měřen vytvořením takové řady, ale ortografickým zápisem sledovaných lexémů a jejich derivátů.

Reprezentanty slovtvorných hnízd budou nejčastěji slova základová, ale nemusí tomu tak být vždy nebo bezpodmínečně. Výběr textů pro vytváření slovtvorných hnízd bude pochopitelně muset respektovat i požadavek na slova patřící do slovní zásoby dítěte, popř. na slova frekventovaná. Tím můžeme reagovat i na požadavek redukce řad vyjmenovaných slov, jak jsme konstatovali výše. Intenzivní práci se slovtvornými hnízdy však můžeme do dětské slovní zásoby dostat i slova frekventovaná méně, vždy je však třeba postupovat s mírou. Rozšiřování slovtvorných hnízd může pokračovat ve 4. i 5. ročníku ZŠ, vždy však zůstanou výrazy, s nimiž se jedinec potká až na 2. stupni ZŠ nebo i později. Je však důležité tuto návaznost zajistit. Při veškerém procvičování pravopisu prosím zapomeňme na doplňování izolovaných písmen do „děravých“ textů. Pokud se tímto způsobem vůbec něco cvičí, pak maximálně pravopisná vědomost, nikdy však pravopisná dovednost. Podobně funguje i výhradně ústní cvičení pravopisu pouze jeho odůvodňováním. Pro efektivní

budování a upevňování pravopisné dovednosti je potřeba vždy (!) spojit paměť verbální (vizuální a sluchovou) a paměť motorickou, tedy psaní celých slov s uvědoměním si jejich sémantiky (srov. též Štěpáník, v tisku).

Literatura

- GEBAUER, J. (1902): *Pravidla hledící k českému pravopisu a tvarosloví s abecedním seznamem slov a tvarů*. Praha: Císařský královský školní knihosklad.
- HRADILOVÁ, D. (2018): K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka. *Didaktické studie*, roč. 10, č. 2, s. 132–144.
- HUBÁČEK, J. (2000): Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov. *Komenský*, roč. 124, č. 7/8, březen–duben, s. 162–163.
- HUBÁČEK, J. (2002): Pravopis a jazyková správnost v jazykovém vyučování. *Komenský*, roč. 126, č. 5/6, leden–únor, s. 111–112.
- KŘIVSKÁ, A. (2000): K anketě o vyjmenovaných slovech. *Komenský*, roč. 125, č. 1/2, září–říjen, s. 19.
- KUKAL, P. (2000): K úpravě řad vyjmenovaných slov (odpověď na anketu). *Komenský*, roč. 125, č. 1/2, září–říjen, s. 18–19.
- LONGCAMP, M. – BOURCARD, C. – GILHODES, J.-C. – VELAY, J.-L. (2006): Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing influences: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*, 25(4–5), 646–656.
- LONGCAMP, M. – BOUCARD, C. – GILHODES, J.-C. – ANTON, J.-L. – ROTH, M. – NAZARIAN, B. – VELAY, J.-L. (2008): Learning through hand or type writing in fluences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802–815.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. (2003): Nebojte se vyjmenovaných slov na 1. stupni ZŠ. *Komenský*, roč. 127, č. 5, květen, s. 10–14.
- POLAŇSKI, E. (1995): *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- PRAVDOVÁ, M. – SVOBODOVÁ, I., eds. (2014, 2., rozšířené vyd. 2019): *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia.
- Pravidla českého pravopisu: praktickými příklady vysvětlená*. (1854). Praha: C. k. sklad normálních školních knih.
- REINOVÁ, J. (2002): Ještě k anketě o vyjmenovaných slovech. *Komenský*, roč. 126, č. 5/6, leden–únor, s. 112–113.

- RUBÍNOVÁ, J. (2016): *Vyjmenovaná slova*. Býkev: Výukové programy s. r. o., Díl 1.–3.
- STAUDKOVÁ, H. (2001): K anketě o vyjmenovaných slovech. *Komenský*, roč. 125, č. 5/6, leden–únor, s. 101–102.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (v tisku): *Mezi tradicí a inovací ve výuce češtiny*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018/19): Kognitivně komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 69, č. 5, s. 214–223.
- VYMAZAL, F. (1889): *Prostonárodní český pravopis*. Brno: F. Vymazal.

PROJEKTY

PROJECTS

KOMUNIKAČNÍ NAUKA O ČESKÉM JAZYKU – VELMI STRUČNÉ PŘEDSTAVENÍ

Communicative Teaching about Czech Language— a Very Brief Presentation

Stanislav Štěpáník

Abstrakt: Příspěvek představuje inovativní koncepci výuky českého jazyka, jež je výsledkem projektu Primus Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu. Tuto koncepci autoři nazvali komunikační nauka o českém jazyku. V příspěvku jsou definovány cíle této nové koncepce, jakož i její program a charakteristiky.

Klíčová slova: koncepce výuky českého jazyka; komunikační nauka o českém jazyku; integrita výuky; kognitivně-komunikační paradigma; konstruktivismus

Abstract: The paper introduces the innovative conception of teaching Czech language that is the main result of the Primus project Didactics of Czech Language in the Contemporary Educational Context. The conception has been called Communicative Teaching about Czech Language. The paper defines the aims of the new conception as well as its programme and characteristics.

Key words: conception of teaching Czech language; communicative teaching about Czech language; integrity of instruction; cognitively-communicative paradigm; constructivism

V letošním roce prochází projekt PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu* (hl. řešitel S. Štěpáník) třetím, tedy finálním, rokem řešení. Na jeho konci stojí komunikačně vystavěná didaktika českého jazyka, na níž se podílejí odborníci nejen z Katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, ale rovněž z Prešovské univerzity v Prešově a Pedagogické univerzity v Krakově. Cílem komunikačně postavené didaktiky češtiny je

stát se prostředkem k překonání chronických problémů výuky češtiny v naší škole a nástrojem učitelů k uchopení komunikačního paradigmatu jako základního bodu výuky tak, jak o to usilovala kurikulární reforma (RVP) a dlouhodobě usiluje oborová didaktika češtiny (Čechová, 1985, 1998; Šebesta, 2005; Svobodová, 2003; Hájková, 2009; k vývoji srov. Šmejkalová, 2010). Cílem tohoto příspěvku je představit základy, z nichž při modelování didaktické koncepce vycházíme, a naznačit proces, jímž se ubírá naše didaktické myšlení.

Naším hlavním cílem je ve výuce češtiny překonat dezintegritu výuky, která dle našeho názoru představuje základní překážku k plnému prosazení komunikační orientace výuky češtiny. Integrita výuky je základní předpoklad kvalitní výuky. Charakterizuje ji „existence jednotčího řádu, který organizuje dění ve výuce. [...] Tento řád je ideálně zakotvený v obsahových jádrech a v sémanticko-logické struktuře zabezpečující dorozumění a porozumění pro příslušný obsah“ (Slavík a kol., 2017, s. 341).

K dezintegraci výuky v češtině dochází ze dvou důvodů: jednak existuje propast mezi vývojem lingvistiky a edukačních věd a vývojem školního vyučování (tedy mezi pedagogickou teorií a didaktickou praxí) a jednak je odtržena výuka jazyka od výuky komunikace, čímž dochází k nepropojení znalostí a dovedností žáků. Reálné změny ve výuce češtiny a jejich výsledcích lze proto dle našeho názoru dosáhnout tak, že dezintegraci zmíněného typu odstraníme. Jedním z konkrétních opatření tedy je, že zrušíme dělení předmětu na jazykovou a komunikační složku (tedy osamostatňování hodin mluvnice a slohu), a to nejen ve školních rozvrzích, učebnicích, ale především v myslích učitelů. Usilujeme o modelování vyučovacího a učebního prostředí češtiny, v němž budou složky jazyková i komunikační právoplatně zastoupeny a budou ústrojně propojeny, integrovány.

Z hlediska transdisciplinární didaktiky při utváření koncepce uvažujeme v intencích modelu didaktické rekonstrukce (Jelemenská – Sander – Kattmann, 2003; Komorek – Kattmann, 2008), významnou roli proto má respektování ontodidaktické a psychodidaktické roviny. Perspektivu komunikační zkušenosti a prekonceptuální výbavy žáka (rovinu subjektivní) považujeme za stejně důležitou jako rovinu oboru (intersubjektivní), z prekonceptu žáka a jeho komunikačních potřeb utváříme konstitutivní prvek výuky (Štěpáník– Slavík, 2017). Respektujeme tak proud, jenž v současnosti udává směr nové kultuře vyučování a učení a klade důraz na kompetenci, kognitivní aktivizaci, rozvoj metakognice atd.: pedagogický, psychologický a (oborově) didaktický konstruktivismus (Janík a kol., 2013, s. 138; Janík, 2013).

Nové paradigma v oborové didaktice češtiny nazýváme *komunikační naukou o českém jazyku* (k názvosloví Štěpáník, v tisku). Z hlediska lingvistického je vystavěna na paradigmatech systémově-strukturálním, ale rovněž komunikačně-pragmatickým, kognitivním, korpusovém, funkčním atd. Jejím základem je postup **od komunikace k jazyku a zpět**.

Její charakteristiky lze shrnout takto:

- Veškerá činnost ve výuce je orientovaná směrem k žákovi, jeho osobnosti, jeho (komunikačním) potřebám.
- Výuka je založena na žákovských prekonceptech.
- Veškerý obsah má komunikační přesah.
- Obsah je vztažen k reálnému každodennímu životu žáka.
- Výuka vychází z živých komunikátů, z reálné komunikace.
- Daleko více je akcentována produkce, a to nejen psaných, ale i mluvených komunikátů.
- Výuka je vedena více k deskripci a funkcionalizaci než k preskripci; poznání jazyka je chápáno jako nástroj pro zlepšení komunikace.
- Výuka jazyka je orientována (a) sociálně – jazyk, resp. komunikát jsou vnímány jako společenský fenomén – a (b) kognitivně – jazyk, resp. komunikát je rovněž vnímán jako individuální fenomén, jako prostředek interpretace světa, formování postojů a hodnot

(dle Štěpáník – Šmejkalová, 2017, s. 305; Štěpáník, v tisku).

Dobrou tradicí výuky češtiny je její systémový přístup. Pro obrácení didaktické perspektivy od komunikace k jazyku je proto třeba hledat východisko, jež umožní vybudování takto charakterizovaného systému. Naším základním východiskem je v lingvistice již akceptovaná *teorie komunikačních sfér* (nejnověji in Hoffmannová a kol., 2016), neboť umožňuje systémový pohled na komunikaci a významně zohledňuje funkci komunikátů. Teorii komunikačních sfér rozpracováváme na komunikační potřeby žáka a ty následně na očekávané výstupy učení v určitých uzlových bodech v průběhu základní školy. Náš pohled plynule buduje komunikační dovednosti žáka v kontinuu 1. a 2. stupně základní školy. Respektujeme jednak ontogenetický a řečový vývoj dítěte a jednak prostředí, v němž se dítě každodenně pohybuje. Při uvažování o obsahu tak důležitou roli sehrávají dynamické změny sociálně-kulturního a komunikačního kontextu (srov. Nocoň, 2018). V našem modelu rozpracováváme jednak jednotlivé komunikační potřeby žáků a dovádíme je do očekávaných výstupů a jednak tyto výstupy obsazujeme i konkrétním učivem. Učivo tedy slouží jako prostředek

pro rozvíjení komunikačních dovedností, přičemž celý náš model nabízí učitelům zřetelný systém výuky. Učivo je podrobeno komunikačním potřebám žáka. Náš přístup lze charakterizovat jako (a) kognitivně-komunikační (Liptáková a kol., 2011; Liptáková, 2012) a (b) konstruktivistický (Štěpáník, 2015).

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- HÁJKOVÁ, E. (2009): *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: PedF UK.
- HOFFMANNOVÁ, J. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- JANÍK, T. (2013): Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 5, s. 634–663.
- JANÍK, T. a kol. (2013): *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- JELEMENSKÁ, P. – SANDER, E. – KATTMANN, U. (2003): Model didaktické rekonstrukce: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, roč. 53, č. 2, s. 190–201.
- KOMOREK, M. – KATTMANN, U. (2008): The model of educational reconstruction. In: S. Mikelskis-Seifert – U. Ringelband – M. Brückmann (Eds.), *Four Decades of Research in Science Education – from Curriculum Development to Quality Improvement* (s. 171–188). Münster: Waxmann.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry preprimárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- NOCOŇ, J. (2018): *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku: konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- SLAVÍK, J. a kol. (2017): *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.
- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2010): *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.

- ŠTĚPÁNÍK, S. – SLAVÍK, J. (2017): Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, roč. 27, č. 1, s. 58–80.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: PedF UK.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2015): Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*, č. 2, s. 11–22.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (v tisku): Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*.

FONETICKÝ STANDARD JAKO VÝCHODISKO PRO UTVÁŘENÍ FONETICKÉ GRAMOTNOSTI

Phonetic Standard as a Basis for the Formation of Phonetic Literacy

Jakub Konečný

Abstrakt: *Fonetická gramotnost českých žáků v ruském jazyce je v současné době utvářena spíše nahodile, přičemž je tento proces výhradně řízen zvoleným učebním souborem. Vzhledem k tomu, že v českém vzdělávacím systému neexistuje žádný obsahový rámec, ve kterém by tento proces probíhal, bude článek věnován otázce vytvoření fonetického standardu a možnostem jeho implementace do vzdělávacího kurikula. V článku budou také představeny požadavky na zvládnutí zvukové stránky ruštiny na úrovních A1–C1, které jsou formulovány v závazných dokumentech určených pro výuku ruštiny jako cizího jazyka na území Ruské federace.*

Klíčová slova: *Ruština jako další cizí jazyk, výslovnost, ortoepie, fonetické a fonologické chyby, prvky fonematické a prozodické roviny zvukové stránky jazyka*

Abstract: *At present, phonetic literacy of Czech pupils in the Russian language is formed rather randomly and the process is exclusively governed by the chosen textbook set. As there is no content framework in the Czech education system in which this process would take place, the article will be devoted to the question of creating a phonetic standard and the possibilities of its implementation in the educational curriculum. The article will also introduce the requirements for mastering the phonological system of Russian at A1–C1 levels, which are formulated in binding documents intended for teaching Russian as a foreign language in the Russian Federation.*

Key words: *Russian as L3, pronunciation, orthoepy, phonetic and phonological errors, elements of the phonematic and prosodic level of the phonological system*

1 Úvod

Výuka ruštiny jako dalšího cizího jazyka v českých základních a středních školách probíhá podle několika ucelených učebních souborů. Na základních školách jsou to především *Pojechali*, *Raduga po-novomu* a *Klassnyje družja* (resp. *Novyje klassnyje družja*), při výuce na střední škole jsou využívány zejména soubory *Raduga po-novomu*, *Klass!* (event. *Snova Klass!*) a nově také *Tvoj šans*. Obsah jednotlivých souborů si stanovují autorské kolektivy pouze na základě vlastního uvážení a rozhodnutí, přičemž by však měly respektovat požadavky, které vymezují normativní kurikulární dokumenty, zejména pak Společný evropský referenční rámec *pro jazyky*, Rámcové vzdělávací programy a Katalog požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky. Zatímco při stanovování lexikálního a gramatického minima a tematického zaměření jednotlivých lekcí učebního souboru mohou být tyto dokumenty pro autory pomocným vodítkem, při výběru jevů zvukové stránky jazyka se o ně autoři příliš opírat nemohou, neboť v této oblasti se tyto dokumenty omezují pouze na velmi obecné formulace. Tento stav je do jisté míry dán jednak odlišností zvukové stránky jazyka od lexikální a gramatické¹, jednak faktem, že dané dokumenty se nevyjadřují ke konkrétním jazykům, ale požadavky vymezují pro učení se jakémukoli cizímu jazyku na příslušné úrovni, nelze tedy přesně specifikovat požadované jevy ani s ohledem na strukturu daného cizího jazyka, ani na cílovou skupinu žáků a jejich mateřštinu.

Výuka ruštiny jako cizího jazyka má v českém školním prostředí své pevné místo. Před rokem 1989 byla ruština vyučována jako první cizí jazyk, a to od pátého (event. již od třetího) ročníku základní školy. Tento jazyk pak žáky (a následně studenty) provázel po celou dobu studia, mnohdy povinná byla jazyková zkouška z ruštiny i na vysoké škole (bez ohledu na studovaný obor). Ve školách všech úrovní působilo také mnohem více rodilých mluvčích. Při zohlednění časové dotace věnované výuce tohoto jazyka, délce jeho výuky a dalších aktivit, které

1 Zvukovou stránku jazyka stavíme do protikladu s lexikální a gramatickou zejména s ohledem na způsob, jakým dochází k osvojování/učení se jevů jednotlivých jazykových prostředků. Jak uvádí L. Adamcová (1998, s. 87), jevy lexikální a gramatické stránky jazyka se lze naučit po částech, fonetiku si zpaměti osvojit nelze. Kromě toho mohou žáci se slovní zásobou a gramatikou pracovat samostatně, pro kvalitní a smysluplnou práci s jevy zvukové stránky jazyka je zejména v počáteční fázi výuky (resp. do té doby, než si žák vypracuje návyky autokorekce) nezbytná adekvátní a bezprostřední zpětná vazba, díky které mohou být správné návyky posilovány a ty nesprávné korigovány. Zatímco správnost jevů lexikální a gramatické úrovně, s nimiž žák doma pracuje, si může žák ověřit v učebnici nebo klíči, výslovnostních návyků vytvořených živelně bez jakéhokoliv řízení ze strany učitele, pokud nebudou odpovídající, se žák bude jen velmi těžce zbavovat.

žáci mohli (či museli) realizovat, lze konstatovat, že v obecném pojetí bylo dosahováno vyšší jazykové úrovně, než je tomu v současné době. Zvuková stránka jazyka však byla vyučována výhradně implicitně, zejména formou nápodoby, opakování, přirozeného „odposlouchání“ výslovnosti od vzoru. Vyšší míra fonetické gramotnosti tehdejších žáků mohla být dána spíše tím, že s jazykem začínali v nižším věku, a tedy implicitní způsob práce byl efektivní. Rozhodně to nelze přisuzovat kvalitnějším učebnicím či vyšší míře zapojení jevů zvukové stránky jazyka do učebního kurikula.

V článku se zcela záměrně vyhýbáme termínu *fonetické minimum*, neboť jevy zvukové stránky, které by měly být didaktizovány a zařazeny do učebních souborů, rozhodně nemohou být výsledkem výběru a redukce jazykového materiálu. Při recepci a produkci ústní řeči² je nutné ovládat všechny prvky fonemické úrovně a většinu prvků oblasti prozodie (viz níže uvedené pojetí fonetické gramotnosti; dále srov. např. Konečný, 2018, s. 137). Na rozdíl od obsahu gramatického či lexikálního, kde dochází ke skutečné selekci jevů určených k osvojení, lze u fonetického materiálu posuzovat spíše to, jakým způsobem bude v jednotlivých částech učebního souboru ukotven a prezentován.

Dosažení cíle výuky, zejména zaměříme-li se na oblast ústního projevu žáků, je velmi úzce spjata se způsobem, jakým bude v průběhu celého vyučovacího procesu utvářena a kontinuálně rozvíjena fonetická gramotnost žáků. Jak vyplývá z její definice³, rozhodně se nejedná jen o oblast produkce, a tedy o požadavek na aktivní osvojení jevů zvukové stránky jazyka. Její významnou součástí je také percepce, pro niž je mnohdy dostačující pasivní znalost významu příslušného fonetického jevu, zejména v případě jevů prozodické roviny.

2 Pojem ústní řeč chápeme jako ústní projev, tj. v souladu s D. E. Rozentaljem a M. A. Telenkovovou (2008, s. 587–588) jako jednu ze dvou forem projevu, které se od sebe odlišují použitými vnějšími prostředky vyjádření výpovědi. Pisemný projev je zafixován znaky grafického systému, ústní projev je vyslovován (řeč znějící, z rus. звучащая речь).

3 „Schopnost jedinců identifikovat sluchem všechny prostředky fonemické i prozodické roviny zvukové stránky cizího jazyka a prostřednictvím jazykových prostředků vlastních osvojovanému cizímu jazyku realizovat v řeči všechny segmentální (fonemické) a nezbytné suprasegmentální (prozodické) prvky daného cizího jazyka s ohledem na zamýšlenou modální charakteristiku sdělení, přičemž je dodržována platná ortoepická norma z hlediska realizace pozičních zákonitostí, aniž by se v jejich řečovém projevu projevovaly jakékoliv fonologické chyby, které by komunikaci deformovaly či zcela znemožňovaly.“ (Konečný, Rozboudová, 2016, s. 133)

2 Požadavky kurikulárních dokumentů na utváření fonetické gramotnosti

Následující část článku bude věnována požadavkům na úroveň fonetické gramotnosti žáků formulovaným v klíčových kurikulárních dokumentech českého vzdělávacího systému. Jedná se o Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a pro gymnaziální vzdělávání a Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Jedná se o klíčový kurikulární dokument, který velmi výrazně ovlivňuje proces výuky všech cizích jazyků na základních i středních školách. V páté kapitole tohoto dokumentu jsou charakterizovány kompetence uživatele jazyka, přičemž jednou z nich je i **fonologická kompetence** (kap. 5.2.1.4), která: „zahrnuje znalosti a dovednosti vnímat a produkovat:

- zvukové jednotky (fonémy) jazyka a jejich realizaci v určitých kontextech (alofóny);
- fonetické rysy, které odlišují fonémy (distinktivní rysy, např. znělost; labializace (zaokrouhlení rtů); nazálnost (nosovost); exploze (prudký výdech);
- zvukovou výstavbu slova (strukturu slabiky, sekvenci/sled fonémů, slovní přízvuk, tónový průběh slova);
- zvukovou stránku věty (prozodii):
 - větný přízvuk a rytmus,
 - intonaci;
- fonetickou redukci (oslabování):
 - redukci samohlásek,
 - slabé a silné formy,
 - asimilaci,
 - elizi (vypouštění hlásek).“ (SERRJ, 2002, s. 118–119)

Kromě výše uvedeného výčtu je dále v tomto dokumentu uvedena charakteristika jednotlivých jazykových úrovní z hlediska ovládnání zvukové stránky jazyka.

Tabulka 1: Ovládání zvukové stránky jazyka (SERRJ, 2002, s. 119)

C2	viz C1
C1	<i>Dokáže správně rozlišit použití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.</i>
B2	<i>Osvojit(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.</i>
B1	<i>Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.</i>
A2	<i>Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.</i>
A1	<i>Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.</i>

V kapitole 6.4.7.9 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002, s. 155) je uveden výčet postupů, s jejichž pomocí mohou žáci „rozvíjet svou schopnost vyslovovat jazyk“. Jedná se o následující činnosti:

1. prosté působení autentických ústních výpovědí;
2. sborová imitace učitele nebo rodilých mluvčích nahraných na audiokazetě či videokazetě;
3. individuálně zaměřená práce v jazykové laboratoři;
4. hlasité čtení textového materiálu, který je foneticky zaměřen;
5. výcvik poslechu a drilování fonetického rázu;
6. stejně jako v bodě 4) a 5), ale s použitím foneticky přepsaných textů;
7. uvědomělé zaměření na fonetický výcvik (viz výše uvedený popis fonologické kompetence);
8. učení se ortoepických pravidel (např. jak vyslovovat psanou podobu jazyka);
9. kombinace výše uvedených možností.

Požadavek na fonetickou gramotnost je předkládán v důsledku snahy o zkvalitnění nejen zvukové stránky ústního projevu žáků v ruském (potažmo i jakémkoliv jiném cizím) jazyce, ale zejména s cílem poukázat na provázanost mezi artikulacími (produkčními) a sluchovými (receptivními) návyky, které je nezbytné utvářet a rozvíjet společně a ve vzájemném souladu. V SERRJ je v popisu fonologické kompetence uvedena potřeba rozvoje znalostí a dovedností vnímat a produkovat určité jevy (viz výše), koncept fonetické gramotnosti se snaží poukázat na provázanost obou rovin a nezbytnost jejich neustálého propojování, přičemž proces jejího utváření začíná ověřením fonematičtějšího sluchu žáků (tj. zjištěním,

zda jsou schopni slyšet a rozlišovat jevy zvukové stránky cizího jazyka) a teprve následně utvářením artikulačních návyků. Fonetickou gramotnost navrhuje jako vhodnou náhradu obecně užívaného, avšak, jak bylo výše uvedeno, ne právě vhodného termínu fonetické minimum.

Rámcový vzdělávací program pro základní a gymnaziální vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2017, s. 29) je uveden pouze následující popis učiva, vztahujícího se ke zvukové stránce jazyka: „fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov“. Žádná další zmínka, která by jakýmkoliv způsobem refleктоvala požadavek na úroveň fonetické gramotnosti žáků v dokumentu uvedena není. Rovněž chybí jakákoli podrobnější konkretizace jednotlivých fonetických jevů.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G, 2007, s. 20) uvádí mezi očekávanými výstupy, že žák „s jistou mírou sebedůvěry komunikuje foneticky správně s použitím osvojené slovní zásoby a gramatických prostředků“, přičemž dále v učivu vymezuje následující požadavky k fonetice: „distinktivní rysy, slovní přízvuk, tónový průběh slova, struktura slabiky, rytmus, intonace, slabé a silné formy výslovnosti“. Jedná se o výčet jazykových prostředků, které by si měl žák v průběhu výuky osvojit.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – platný od školního roku 2015/2016

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – ruský jazyk stanovuje minimální požadavky na jazykovou úroveň žáků skládajících maturitní zkoušku z ruského jazyka. V požadavcích na úroveň fonetické gramotnosti žáků je uvedeno následující: „Sdělení žáka je srozumitelné i přes občasný výskyt chyb ve výslovnosti, cizí přízvuk nebo nesprávnou intonaci, promluva žáka je dostatečně plynulá a je možné ji většinou bez problémů sledovat. Vliv mateřského nebo jiného cizího jazyka může být patrný, srozumitelnost projevu však není ovlivněna.“ (Katalog požadavků, 2014, s. 11)

Z výše uvedeného je patrné, že požadavky kladené na úroveň fonetické gramotnosti uživatelů jazyka, v našem případě žáků základních a středních škol, jsou poměrně obecné a povrchní a mají spíše popisný charakter. Výše uvedené charakteristiky a požadavky však z našeho pohledu neposkytují dostatečné množství

jednoznačných deskriptorů, s jejichž pomocí by bylo možné popsat a následně i kontrolovat a hodnotit požadovanou úroveň fonetické gramotnosti, a to jak z hlediska jejího obsahu, tak i z hlediska úrovně utvořených sluchových a artikulčních návyků žáků a schopnosti jejich aplikace v reálné komunikaci.⁴

Zvýšení kvality výuky nejen ruštiny, ale obecně všech cizích jazyků, v našem školním prostředí by bylo možné dosáhnout například úpravou Rámcových vzdělávacích programů. Domníváme se, že by bylo vhodné do nich doplnit pro nejčastěji vyučované jazyky rozpracované požadavky na osvojení a použití konkrétních jazykových jevů. Ještě podrobněji by tyto požadavky měly být specifikovány v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, a to vždy se zohledněním specifik konkrétního cizího jazyka. Díky tomu by pak bylo možné mnohem exaktněji a také objektivněji hodnotit úroveň všech aspektů komunikační kompetence žáka, například při skládání maturitní zkoušky. Zejména v oblasti hodnocení dosažené úrovně fonetické gramotnosti by to bylo velmi potřeba, protože v současné době se jedná o oblast, jejíž hodnocení nejvíce závisí na subjektivním dojmu zkoušejících, neboť neexistuje žádný vzor, který by bylo možné při hodnocení použít. Každý vyučující tak ve svém hodnocení žákovy výkonu zohledňuje jiné chyby a v odlišné míře toleruje nepřesnosti a odchylky od ortoepické normy. Současná formulace toho, jak má vypadat z hlediska fonetické gramotnosti projev maturanta ani jiný způsob hodnocení neumožňuje, neboť s pomocí kritérií *občasný výskyt chyb, nesprávná intonace, dostatečně plynulá promluva, lze promluvu většinou bez problémů sledovat, patrný vliv mateřského jazyka*⁵ nelze objektivně na základě výčtu nepřesností a jejich kvantifikace popsat a následně ohodnotit dosaženou úroveň.

3 Státní standardy pro výuku ruštiny jako cizího jazyka v Ruské federaci

S rozvojem mezinárodního testování úrovně znalosti ruštiny jako cizího jazyka u cizinců byly během prvního desetiletí 21. století vytvořeny v Ruské federaci Státní standardy, které taxativně vymezují obsahovou stránku každé úrovně znalostí od A1 do C1. V dokumentech jsou uvedeny požadavky jak na jazykové prostředky, tak i řečové dovednosti. V další části článku bude pozornost věnována popisu úrovně fonetické gramotnosti žáků na jednotlivých úrovních dle tohoto

4 Více viz Rozboudová, Konečný, 2018, s. 69–71.

5 viz výše formulace minimálních požadavků na maturitní zkoušku z ruského jazyka

dokumentu, který není nikterak závazný pro výuku ruštiny jako cizího jazyka v českých základních a středních školách, avšak vzhledem k tomu, že jednotlivé fonetické jevy vymezuje pro příslušné úrovně zcela konkrétně, mohl by být prospěšným pomocníkem nejen pro autory učebních souborů, ale i pro samotné učitele.

Charakteristika požadovaných dovedností v oblasti fonetiky a grafiky je součástí popisu obsahu jazykové kompetence.

Na úrovních A1 a A2 jsou na cizince, kteří se učí ruštinu jako další cizí jazyk, kladeny z hlediska obsahu a úrovně fonetické gramotnosti totožné požadavky. Předpokládá se aktivní osvojení (a to jak pro příslušnou recepci, tak i produkci) kompletního repertoáru jevů fonematické úrovně ruského jazyka, u jevů z oblasti prozodie je u vybraných intonačních konstrukcí požadována znalost základních významů jednotlivých IK.

A1, A2

Abeceda. Vzájemný vztah hlásek a písmen. Samohlásky a souhlásky. Tvrdé a měkké, znělé a neznělé souhlásky. Slovo, slabika. Přízvuk a rytmus. Pravidla výslovnosti. Syntagmatické členění. Typy intonačních konstrukcí: IK-1 (významově ukončená výpověď), IK-2 (otázka s tázacím slovem, oslovení, prosba), IK-3 (otázka bez tázacího slova, nekoncové syntagma), IK-4 (otázka se spojkou „a“), IK-5 (hodnocení). (srov. Vladimirova, 2001, s. 11; Nachabina, 2001, s. 11)

K rozšíření požadavků o jevy prozodické roviny jazyka dochází na úrovni B1. Požadavky na fonetickou gramotnost na úrovních B2 a C1 jsou opět totožné, pozornost je věnována jevům prozodické úrovně, u nichž je požadována jak schopnost aktivního použití, tak i schopnost percepce a reflexe v běžné komunikaci.

B1

Abeceda. Vzájemný vztah hlásek a písmen. Samohlásky a souhlásky. Tvrdé a měkké, znělé a neznělé souhlásky. Slovo, slabika. Přízvuk a rytmus. Pravidla výslovnosti. Syntagmatické členění. Typy intonačních konstrukcí: IK-1 (významově ukončená výpověď, výčet), IK-2 (otázka s tázacím slovem, prosba, požadavek, oslovení), IK-3 (otázka bez tázacího slova, významově neukončené syntagma, prosba, opakovaná otázka, výčet), IK-4 (otázka se spojkou „a“, výčet, významově neukončené syntagma, oficiální otázka s vyjádřením požadavku), IK-5 (emocionálně zabarvené hodnocení), IK-6 (zvolání, opakovaná otázka). (srov. Andrušina, 2009, s. 11)

B2, C1

Zvládnutí základních fonetických a intonačních norem ruské výslovnosti na úrovni, která umožňuje mluvčímu řešit komunikační situace popsané v kapitolách 1.2.1 (Poslech) a 1.2.4 (Samostatný ústní projev). Zvládnutí všech intonačních konstrukcí (vč. IK-5, IK-6, IK-7 ve větách s emocionálním a hodnotícím nábojem) a taktéž adekvátní percepce všech výše uvedených intonačních konstrukcí. (srov. Ivanova, 1999a, s. 14; Ivanova, 1999b, s. 16)

Z výše uvedených požadavků, které by měli cizinci studující ruštinu jako cizí jazyk zvládnout, je patrné, že z hlediska obsahové stránky fonetické gramotnosti dochází v průběhu učení (se zvyšující se jazykovou úrovní) ke změnám, které lze charakterizovat zejména přesunem pozornosti z jevů úrovně fonematické k jevům prozodické roviny.

4 Fonetický standard

Je zcela nezpochybnitelné, že pro dosažení cíle výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka v českém prostředí hraje úroveň fonetické gramotnosti žáků velmi významnou roli, neboť zvuková stránka jazyka je důležitým zprostředkovatelem komunikace v ústní podobě. Jak již bylo naznačeno výše, výuka na základních i středních školách probíhá podle několika ucelených učebních souborů, z nichž každý přistupuje k práci se zvukovou stránkou jazyka zcela specificky a autonomně.

Z výše uvedených výsledků analýzy klíčových kurikulárních dokumentů českého vzdělávacího systému vyplývá, že požadavky kladené na úroveň fonetické gramotnosti žáků jsou natolik obecně a povrchně formulovány, že jejich použití jako deskriptorů, které by zcela jednoznačně charakterizovaly trajektorii utváření a procvičování sluchových a artikulačních návyků v ruském jazyce, není možné.

Aktuálním problémem z hlediska utváření fonetické gramotnosti žáků je také převažující implicitní způsob práce s jevy zvukové stránky jazyka, což zejména na středních školách nemusí mnohým žákům vyhovovat, neboť daný přístup a v něm převažující metoda nápodoby nejsou kompatibilní s jejich učebním stylem.

Naším dlouhodobějším cílem, který však výrazně přesahuje možnosti a rozsah tohoto článku, je navrhnout fonetický standard, s jehož pomocí by bylo možné jednoznačně charakterizovat obsahovou rovinu každé jazykové úrovně z hlediska požadavků na fonetickou gramotnost. V tomto článku jsme se zaměřili

na základní teoretické ukotvení a vymezení fonetického standardu a jeho možné využití v praxi.

Základní principy fonetického standardu

Fonetická gramotnost se s ohledem na charakteristiku zvukové stránky jazyka utváří velmi nerovnoměrně. Míra aproximace, tedy přiblížení se výslovnosti rodilých mluvčích, velmi závisí na kvalitě formování sluchových a artikulačních návyků od samého počátku výuky. Nepřesnosti a chyby nejen v rovině produkční, ale také percepční, jsou často zdrojem dalších odchylek od normy, a tedy i od požadovaného stavu. Již od první vyučovací hodiny je třeba dbát na to, aby docházelo k fixaci a posilování pouze správných návyků, a to u jevů obou rovin zvukové stránky jazyka, fonematické i prozodické. Je naprosto nezbytné, aby si žáci osvojili odpovídající návyky percepce i produkce všech ruských hlásek. Vedle toho je naprosto zásadní osvojení si také celé řady ortoepických pravidel, neboť v proudu řeči se sousední hlásky vzájemně ovlivňují, což mnohdy poměrně výrazně vzdaluje mluvenou podobu slova od podoby grafické. Ačkoliv lze v případě utváření fonetické gramotnosti hovořit spíše o rozdělení jevů obou úrovní zvukové stránky jazyka na jevy určené k aktivnímu osvojení (produkce i percepce) a jevy určené k pasivnímu osvojení (percepce), lze samozřejmě přistoupit také k určité obsahové redukci. Ta se však může dotýkat pouze vybraných významů jednotlivých intonačních konstrukcí⁶ a některých méně frekventovaných ortoepických pravidel.

Za základní principy práce s jazykovou stránkou jazyka považujeme principy komplexnosti, cykličnosti a názornosti.

Princip komplexnosti

Na rozdíl od slovní zásoby či gramatiky, kterou lze demonstrovat a osvojovat postupně, s jevy zvukové stránky jazyka musí být žáci seznamováni komplexně, což znamená, že již od počáteční fáze výuky je třeba věnovat ve výuce pozornost jevům fonematické i prozodické roviny, vždyť ve slovech tvořených alespoň dvěma slabikami se setkáváme s redukcí, intonace je přirozenou součástí každé výpovědi, a proto by jí měla být také věnována náležitá pozornost. Počáteční fáze výuky (nejčastěji první rok výuky ruského jazyka) je klíčovým obdobím pro tvorbu správných návyků, protože žáci jsou konfrontováni se zcela odlišným zvukovým systémem založeným na jiných principech, než je tomu v případě češtiny jako mateřského jazyka žáků. Fixace správných návyků v této fázi je nezbytným

6 Redukce ve smyslu vypuštění kterékoliv ze sedmi IK je z našeho pohledu naprosto nepřijatelná.

předpokladem pro dosažení příslušné úrovně fonetické gramotnosti na jakékoli úrovni. Naopak nesprávně zformované návyky vedou k opakovaným fonetickým a fonologickým chybám, jejichž korekce je v další fázi velmi obtížná. Při dodržení tohoto principu se budou žáci postupně seznamovat se všemi jevy zvukové stránky jazyka, v případě prvků s více významy se nejdříve seznámí se základním významem a teprve později při upevňování návyků realizace daného jevu v řeči jim budou objasňovány další významy daných jevů.

Princip cykličnosti

Tento princip lze chápat jako jeden ze základních a nejdůležitějších. Pro dosažení vysoké úrovně fonetické gramotnosti nelze realizovat tuto oblast výuky lineárně. Jak již bylo uvedeno výše, nejvíce sluchových a artikulačních návyků si žáci vytvoří v průběhu prvního roku (mnohdy spíše části roku) výuky. Takové návyky, pokud nebude docházet k jejich občasné aktivizaci, mizí. Nezbytnou součástí výuky by proto měla být taková cvičení a zadání, při jejichž plnění si žáci budou moct upevnit dříve osvojený návyk realizace jevu fonematické i prozodické úrovně jazyka. To je ve vyšších ročnících možné například zabezpečit integrativním přístupem, s pomocí kterého je procvičování jevů zvukové stránky součástí komplexnějšího zadání (gramatického, lexikálního či komunikativně zaměřeného). Důležitým aspektem je však požadavek na explicitní vyjádření zřetele ke konkrétnímu fonetickému jevu v zadání k danému cvičení. Vedle procvičení a upevnění návyku může být, zejména v oblasti intonace, cyklického opakování fonetického jevu na vyšších úrovních využito k rozšíření znalostí o využití daného prozodického jevu doplněním jeho nového významu, který můžeme v řeči daným jevem vyjádřit. Nemusí se však nezbytně jednat pouze o práci vedoucí k aktivnímu osvojení jevu a jeho následné produkci. Již na úrovni B1, která je oficiální úrovní maturitní zkoušky z cizího i dalšího cizího jazyka, by jedinec měl být schopen pochopit například modální či emocionální složku výpovědi, pokud bude vyjádřena intonačně. Některé prozodické prostředky, tj. některé funkce jednotlivých intonačních konstrukcí, je zcela dostačující ovládat na úrovni B1 pouze pasivně.

Princip názornosti

Implicitní způsob utváření fonetické gramotnosti, který v současné době dominuje ve všech učebních souborech pro výuku ruštiny jako dalšího cizího jazyka nepočítá s tím, že odlišné typy žáků dle různých kategorií (věk, typ školy, strategie učení) potřebují odlišný přístup. Tato dominantní metoda výuky fonetiky tedy bude vždy vyhovovat pouze části třídy. Při utváření sluchových a artikulačních návyků tedy nelze spoléhat výhradně na přístup postavený na modelu „poslou-

chej a opakuj“. Mají-li žáci dosáhnout co nejvyšší úrovně fonetické gramotnosti, je třeba jim nabídnout takové způsoby, které budou vyhovovat jejich individuálnímu zaměření. Zatímco množství metod a přístupů využívaných při osvojování jiných jazykových prostředků nebo při rozvoji řečových dovedností je poměrně velké a tyto metody jsou velmi různorodé, při práci s jevy zvukové stránky jazyka je v používaných učebních souborech nabízené spektrum činností velmi omezené. Pro zajištění názornosti je možné ve větší míře využívat zjednodušenou fonetickou transkripci, schémata a popisy artikulace, intonační přepis a s ním související syntagmatické členění vět. Propojením více smyslů a intenzivnějším využitím kognitivních procesů žáků lze dosáhnout zvýšení úrovně fonetické gramotnosti žáků, zejména pak žáků středních škol.

Možnosti využití fonetického standardu ve vzdělávacím procesu

Zamýšlený fonetický standard může sloužit například jako konkretizace poměrně obecně formulovaných požadavků na zvukovou stránku ústního projevu žáka, které jsou součástí všech existujících kurikulárních dokumentů. Praktická aplikace takového dokumentu by mohla sloužit jako nástroj pro doplnění či rozšíření látky z oblasti zvukové stránky jazyka, kterou žáci v danou chvíli probírají. Vhodnou pomůckou by také mohl být pro autory učebních souborů pro výuku ruštiny jako dalšího cizího jazyka, kteří by jej pak využili při sestavování obsahové stránky jednotlivých dílů učebního souboru. V neposlední řadě by tento dokument mohl sloužit i vyučujícím základních a středních škol, kteří by měli možnost porovnat explicitně popsanou úroveň zvukové stránky jazyka „ideálu“ (z hlediska obsahového i formálního) s úrovní fonetické gramotnosti konkrétního žáka. Výsledky takového porovnání mohou dále posloužit jako východisko domácí, školní či individuální práce žáka v této oblasti.

5 Závěr

Problematika utváření fonetické gramotnosti v ruském jazyce žáků českých základních a středních škol je z našeho pohledu stále aktuální a nevyřešená. Článek poukazuje zejména na nekomplexnost a do jisté míry také povrchnost deskripce požadovaného stavu v kurikulárních dokumentech, platných v České republice, které vedou k nejednoznačnému chápání toho, do jaké míry by měl mít žák na dané úrovni utvořené percepční i produkční návyky, z čehož dále vyplývá i nesystémový přístup ke zvukové stránce ve výuce ruštiny. Možným řešením dané situace je dle našeho názoru vytvoření fonetického standardu – dokumentu, který

by obsahoval jevy zvukové stránky jazyka z hlediska jejich rozdělení dle aktuální jazykové úrovně podle SERR a taktéž podrobnější charakteristiku požadované úrovně percepce a produkce, včetně popisu přípustných a nepřípustných chyb.

Při porovnání výuky ruského jazyka v českém prostředí s ostatními cizími jazyky (anglický, německý, francouzský) lze konstatovat, že nejpropracovanější systém z hlediska požadavků na žáky jak v rovině řečových dovedností, tak i jazykových prostředků (které nás v tuto chvíli zajímají, s ohledem na zaměření článku, více) lze proti sobě postavit angličtinu jako první cizí jazyk a ostatní jazyky vyučované jako druhé či třetí. V didaktice angličtiny jako cizího jazyka lze nalézt diskusi týkající se řazení učiva⁷ a jeho rozložení v průběhu celého vyučovacího procesu (viz Derwing – Munro, 2015), což do jisté míry odpovídá našemu záměru. Ve vztahu k dalším cizím jazykům nebyl nalezen žádný zdroj, který by danou problematiku reflektoval či jakýmkoliv způsobem zpracovával. V českém školním prostředí probíhá práce se zvukovou stránkou všech cizích jazyků různorodě. Standardy, které by vymezovaly či doporučovaly jevy vhodné k osvojení a současně být jen naznačovaly jejich možné zařazení vzhledem k jazykové úrovni žáků, neexistují v ČR ani v zemích, kde se těmito jazyky hovoří.

Není bohužel v možnostech jednoho článku představit zkoumanou problematiku komplexně a vyčerpávajícím způsobem. Zlepšení současného ne příliš uspokojivého stavu ve výuce ruštiny jako dalšího jazyka⁸ by bylo možné dosáhnout postupnými kroky. Vytvoření fonetického standardu nemusí nutně znamenat požadavek na změnu kurikulárních dokumentů či všech učebních souborů. Tento dokument by mohl sloužit jako jejich doplněk, který by všem zúčastněným (didaktikům, studentům učitelství ruského jazyka, vyučujícím, žákům, autorům učebnic, aj.) poskytl jasně danou představu o tom, které jevy zvukové stránky jazyka je vhodné zařadit na konkrétní úrovni. Poté, co by dokument vznikl a byl ověřen, by v první fázi mohl být využíván jako zdroj při tvorbě doplňujících učebních materiálů k existujícím učebním souborům (a to jak jejich autory, studenty VŠ v rámci výuky didaktiky ruštiny, samotnými vyučujícími). Do výuky lze zařazovat i jevy, které nejsou součástí učebního souboru, existence těchto materiálů a jejich dostupnost pro učitele (například v elektronické podobě v jednom online úložišti) by mohla zaplnit aktuální bílé místo ve výuce ruštiny. V další fázi by mohlo dojít k implementaci poznatků z fonetického standardu do učebních souborů a kurikulárních dokumentů (zejm. RVP) ve chvíli, kdy by došlo k jejich

7 Učivem zde rozumíme jevy zvukové stránky jazyka.

8 Posuzován je pouze stav práce s jevy zvukové stránky jazyka, nikoliv stav výuky jazyka obecně.

aktualizaci⁹. Aby bylo možné dosáhnout požadovaného stavu, je třeba se zaměřit také na učitele, a to jak ty současné, tak i budoucí. V roce 2012 byl proveden výzkum vztahu vyučujících ruského jazyka k utváření fonetické gramotnosti (srov. Konečný, 2012a; Konečný, 2012b). Aktuální stav práce se zvukovou stránkou ruského jazyka je popsán v publikaci *Moderní didaktika ruštiny jako dalšího cizího jazyka: jazykové prostředky* (Rozboudová – Konečný, 2018). Možnostem a úskalím přípravy budoucích učitelů ruského jazyka ve zkoumané oblasti je věnována kapitola v kolektivní monografii *Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů* (Konečný – Rozboudová, 2016).

V článku jsme se pokusili představit myšlenku a hlavní charakteristiku fonetického standardu. Tento příspěvek by měl být v kontextu aktuální situace chápán spíše jako východisko k možné diskusi o výuce fonetiky v českých základních a středních školách než jako dogma, bez kterého nelze dále ruštinu (či jiný cizí/ další cizí jazyk) vyučovat.

Literatura

- ADAMCOVÁ, L. (1998): *Fonetický aspekt v cudzozajazyčnom vyučovaní. Cizí jazyky*, ročník 41, č. 5–6, s. 87–88.
- ANDRJUŠINA, N. P. (2009): *Trebovanija po ruskomu jazyku kak inostrannomu. Pervyj uroveň. Obščee vladenije. Vtoroj variant*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- DERWING, T. M. – MUNRO, M. J. (2015): *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- IVANOVA, T. A. (1999a): *Gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart po ruskomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroveň. Obščee vladenije*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- IVANOVA, T. A. (1999b): *Gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart po ruskomu jazyku kak inostrannomu. Tretij. Obščee vladenije*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016*. (2014): Praha: CERMAT.
- KONEČNÝ, J. (2012a): *Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (I). Cizí jazyky*.

9 Všechny tištěné pedagogické dokumenty, ty kurikulární nevyjímaje, velmi rychle zastarávají. S jistotou mírou nadsázky lze říci, že učební soubor je neaktuální již ve chvíli, kdy je vytištěn a vydán. Po určité době tak musí nezbytně docházet k jejich aktualizaci (průběžně například formou doplňujících materiálů nebo dodatků v elektronické podobě; souborně jednou za čas v tištěné verzi).

- Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, ročník 55, č. 4, s. 14–21.
- KONEČNÝ, J. (2012b): Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (II). *Cizí jazyky*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, ročník 55, č. 5, s. 19–23.
- KONEČNÝ, J. – ROZBOUDOVÁ, L. (2016): *Fonetika a fonologie ruského jazyka. Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- KONEČNÝ, J. (2018): Fonetičeskaja gramotnost i ee město v procese obučeniija RKI. In: *Aktualnyje problemy obučeniija russkomu jazyku XIII*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rada Evropy. (2002, česká verze): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007): Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017): Praha: MŠMT.
- ROZBOUDOVÁ, L. – KONEČNÝ, J. (2018): *Sovremennaja didaktika russkogo jazyka kak vtorogo inostrannogo: jazykovyje sredstva*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- ROZENTAL, D. E. – TELENKOVA, M. A. (2008): *Spravočnik po russkomu jazyku. Slovar lingvističeskich terminov*. Moskva: Oniks.
- NACHABINA, M. M. A kol. (2001): *Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroveň*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- VLADIMIROVA, T. E. a kol. (2001): *Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroveň*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

ŽIAK S ODLIŠNÝM MATERINSKÝM JAZYKOM V SLOVENSKEJ ŠKOLE

Student with a Different Native Language in a Slovak School

Katarína Jóbová Sziveková

Abstrakt: *Slovenčina nie je pre všetkých na Slovensku prvým jazykom. Veľa žiakov sa so slovenčinou stretáva až na základnej škole. Táto situácia je aj na škole, kde sme realizovali náš výskum. Žiaci sú z maďarského prostredia a svoje poznatky zo slovenského jazyka rozvíjajú len na vyučovacích hodinách slovenského jazyka. Väčšia časť vyučovacej hodiny je venovaná gramatickému učivu, menšia časová dotácia je venovaná rozvoju komunikačných kompetencií. Cieľom štúdie je poukázať na možnosti rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov na druhom stupni ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským (VJM).*

Pri aplikovaných didaktických hrách sme navodili také situácie, ktoré simulujú realitu. Na učiteľove otázky reagovali žiaci v súlade s vlastnými postojmi a prezentovali vlastné riešenia. Žiaci sa vžili do danej situácie a museli ju riešiť. Hlavným cieľom bolo viesť ich k zostaveniu dialógov v zmysluplnej a efektívnej komunikácii, ktoré analogicky použijú v podobných životných situáciách.

Kľúčové slová: *motivácia, situačné hry, komunikácia, aktivizujúce metódy*

Abstract: *The Slovak language in Slovakia is not the first language for some citizens. Lots of pupils meet the Slovak language only in the primary school. This is a situation even in the school, where our research takes place. The pupils of our school are from hungarian environment and their Slovak language knowledge is used only during the Slovak language lessons. Bigger part of tuition is for the teaching of grammar, and for that reason there is less time for practising the communication. For the reason we needed to place ahead this problem. The aim of our work is to point out the problem of understanding textes, which problem occurs during the lessons of Slovak language and highlight the possibility of developing communicative competence of students in Slovak language and Slovak literature. This concerns the*

students of 5th, 6th, 7th, 8th, 9th grade. During situational games we have evoked such situations, which are near to reality. For the teacher's questions pupils reacted with their own attitude and with their own solutions. Student was the part of a given situation and had to solve it. Aim of own work was to achieve making dialogues by meaningful and effective communication, which could be applied in similar life-situations.

Key words: *motivation, situational games, communication, activisational methods*

Úvod

Slovenský jazyk je pre deti z rodín, resp. z prostredia, kde sa hovorí maďarským jazykom, jazykom, ktorý aktívne nepoužívajú. Preto je prirodzené predpokladať, že jeho edukácia v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským by mala mať špecifické znaky.

Maďarský a slovenský jazyk sú typologicky rozdielne jazyky. Jeden je indoeurópsky, druhý ugrofínsky, slovenčina je flektívny jazyk a maďarčina je aglutinačný jazyk. V edukačnom procese riadenom prijatými výkonovými štandardami je v popredí pozornosti zvládnutie gramatického systému slovenčiny, resp. medzi teoretickým opisom slovenčiny ako druhého jazyka a nadobúdaním komunikačných kompetencií nie je proporcionálna časová dotácia.

Vzhľadom k tomu, že veľa žiakov sa so slovenčinou stretáva až v základnej škole, sme uskutočnili pilotný výskum, ktorý bol zameraný na zistenie miery znalosti slovenského jazyka, resp. kompetencií žiakov s materinským jazykom maďarským. Cieľom bolo zmapovať schopnosť detí komunikovať v slovenskom jazyku (ako v tzv. druhom jazyku), a to v bežných komunikačných situáciách, ktoré sa simulovali. Výskum sme realizovali v základnej škole s vyučovacím jazykom maďarským v okrese Komárno.

1 Ciele a hypotézy

Domnievame sa, že práve rozvoj komunikačných kompetencií by žiakov obohatoval viac, pretože by si osvojili stereotypy, ktoré sú pre slovenčinu typické a s nimi by intuitívne zvládli aj konkrétne gramatické javy. S týmto predpokladom sme pristupovali aj k nášmu pilotnému výskumu.

Naším zámerom bolo poukázať na rozvíjanie komunikačných kompetencií starších žiakov ZŠ v slovenčine ako v tzv. druhom jazyku, a to implementovaním aktivizujúcich metód vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry. Indikátormi nedostatočnej miery poznania slovenskej gramatiky, ale aj redukovanej slovnej zásoby boli: zjavná neschopnosť porozumieť textu a nedostatočné vyjadrovacie schopnosti v situačných hrách na hodinách slovenského jazyka.

2 Teoretické východiská

2.1 Rozvoj komunikačnej kompetencie žiaka

Komunikačnú kompetenciu možno charakterizovať ako schopnosť produkovať a interpretovať výpovede v rôznych sociálnych situáciách. V procese verbálnej komunikácie je jej implicitným predpokladom jazyková kompetencia, t. j. znalosť jazyka, jazykového systému (chápaného ako jednota syntaktického a morfológického systému) ako dorozumievacieho kódu. K tomu pristupuje i schopnosť využívať neverbálne prostriedky, najmä gestikuláciu a mimiku.

Pojem komunikačná kompetencia komplexne charakterizoval napr. J. Vaňko, ktorý uvádza, že sa ním rozumie schopnosť jednotlivca používať príslušný jazyk ako nástroj dorozumievania. Ide o aktívnu účasť komunikantov v priebehu rečovej činnosti. Vymedzuje jazykové i mimojazykové faktory ovplyvňujúce efektívnu komunikáciu, a tým aj celú komunikačnú kompetenciu (Vaňko, 1999, s. 84). K jazykovým faktorom sa zaraďuje schopnosť produkovať i prijímať gramaticky a významovo správne výpovede, teda chápať vety. K mimojazykovým faktorom radíme encyklopedické vedomosti, schopnosť vytvoriť a prijať výpoveď vo vzťahu ku konkrétnej situácii. Jazyková kompetencia predstavuje ovládanie jazyka, poznanie jazykovej štruktúry, vytvorenie vety v danom jazyku a jej porozumenie. Je nutným predpokladom komunikačnej kompetencie, to znamená, že najskôr musíme poznať jazyk a až potom môžeme komunikovať. Tieto pravidlá tvoria jazykovú schopnosť hovoriaceho a vďaka nej hovoriaci vie produkovať veľa gramaticky správnych viet. Jeho produkčná schopnosť je založená na schopnosti rozumieť gramatickým štruktúram a lexikálnemu obsadeniu vetných členov v perцепčných aktoch.

2.2 Metódy na rozvoj komunikačných kompetencií v druhom jazyku

Podstatou špecifickej skupiny metód, tzv. aktivizujúcich metód, je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa

dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov. Aktivizujúce metódy sú charakteristické tým, že:

1. podporujú záujem žiakov o učenie,
2. podporujú u nich intenzívne prežívanie, myslenie a konanie,
3. využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov,
4. významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov.

Táto skupina metód sa ďalej diferencuje podľa: náročnosti prípravy (čas, materiálne zabezpečenie, pomôcky), časovej náročnosti samostatného priebehu vo vyučovaní, zaradenia do kategórie (hry, situačné metódy, inscenačné metódy), účelu a cieľa vo vyučovaní (k diagnostikovaniu, opakovaniu, motivácii).

3 Metódy a formy práce v školskej praxi zamerané na motiváciu a aktivizáciu žiakov pri osvojovaní slovenčiny ako druhého jazyka

Pod motiváciou sa rozumie istý stav vnútornej aktivizácie jednotlivca, vyplývajúcej z jeho potrieb a upriamenej na uspokojenie týchto potrieb. Pojem motivácie predstavuje vnútorný proces, proces psychologického naštartovania príčin ľudského konania a správania. Tieto príčiny sú motívmi, vnútornými predpokladmi, vnútornými podnetmi vedúcimi k určitému cieľovému správaniu. Proces motivácie je teda procesom aktivovania vnútorných predpokladov, usmerňujúcim činnosť človeka na určitý cieľ jeho snaženia (Nakonečný, 1992).

U žiaka v procese vyučovania je nevyhnutné navodiť takú situáciu, aby sám chcel poznať to, čo sa bude exponovať. Žiaci majú byť presvedčení o potrebe či nevyhnutnosti nového poznatku. Celé vyučovanie by malo byť prestúpené motivačnými prvkami.

Pochvala, najmä v prípade povzbudzovania jednotlivca k rečovým aktivitám, je jedným z najvýznamnejších činiteľov na zvýšenie motivácie. Dôležité je najstť správnu mieru pozitívnej motivácie učebnej práce žiaka. Niekedy aj horšia známka môže byť pozitívnou motiváciou, treba ju však vždy posudzovať z hľadiska toho žiaka, alebo tej skupiny žiakov, ktorí ju za svoju prácu dostanú.

Na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry využívame hru ako metódu. Hry sú efektívnym prostriedkom pri rozvíjaní komunikatívnej kompetencie žiakov. Hra vplýva najmä na aktivitu žiakov. Vo vyučovacom procese využívame rôzne druhy hier, vplyvom čoho robíme vyučovanie pre žiakov prirodzenejším, zaujímavejším a účinnejším. Hrou sa žiaci učia. Nie je samoučelná, ale vždy sledu-

jeme splnenie a dosiahnutie určitého cieľa. Z didakticko-pedagogického hľadiska využívame tvorivé hry. Pri tvorivých hrách si žiaci voľne tvoria námety. Sem zaradujeme aj situačné hry, ktorými sa modelujú rôzne komunikačné situácie adekvátne či viac-menej analogické so životnými situáciami. Napríklad môže ísť o *nakupovanie* rôzneho druhu, *telefonovanie*, modelovanie situácií *u lekára* či *na pošte*. Tieto hry dávajú žiakom priestor pre nácvik dialógov i rozsiahlejších súvislých rečových prejavov, ktoré implicitne musia zodpovedať gramatickému systému slovenčiny, t. j. majú gramaticko-lexikálne znaky, znaky kultúrnych a komunikačných stereotypov cieľového jazyka, ale aj prirodzenej zdvorilosti a slušnosti, komunikáty produkované žiakmi rešpektujú a tolerujú partnera v komunikácii, resp. nesú znaky komunikačnej empatie.

Pri situačných hrách navodíme takú situáciu, ktorá pripomína realitu. Na učiteľove otázky reaguje žiak vlastnými postojmi a vlastným riešením. Žiak sa stáva súčasťou danej situácie a musí ju adekvátne riešiť. Kľúčovým cieľom je dosiahnuť v zmysluplnej a efektívnej komunikácii individuálnu produkciu dialógov žiakmi. Tie majú také atribúty, že sa dajú uplatňovať v podobných životných situáciách. Učiteľ posúdi, do akej miery je žiakovi situácia známa, respektíve neznáma. Využíva pritom situačný dialóg, ktorý pripraví žiaka na možnú živú komunikáciu v relevantnej komunikačnej situácii. Námety na situačné dialógy na vyučovacích hodinách: *telefonovanie*, *požiadanie spolužiaka o pomoc*, *zavolať prvú pomoc čiže volanie záchrannej služby*, *polície*, *hasičov*, *dialógy v obchodoch*, *kúpiť lístok v autobuse a vo vlaku*.

Situačné hry podporujú a rozvíjajú aktivitu a tvorivosť žiakov. Mnohokrát sme využili dialógy – hra na lekára, zavolanie prvej pomoci. Žiaci mohli pracovať s rôznymi pomôckami, obalmi liekov a sirupov a pod.. Po uzavretí tematických celkov sme hravou formou precvičovali poznatky, slová, slovné spojenia a výrazy z daného komunikačného okruhu. Cieľom didaktických hier bolonajmä precvičovanie známych slov a slovných spojení v ucelených výpovediach a rozvoj slovnnej zásoby.

Pri didaktickom spracovaní učiva sa opierame o najdôležitejšie didaktické a metodické zásady vyučovania, ktorými sú: didaktická zásada sústavnosti, názornosti, postupnosti, primeranosti, uvedomenosti a aktivity žiakov, trvácnosti, spojenia teórie s praxou, vedeckosti, metodické zásady praktickosti, zásada opory o gramatický systém materinského jazyka (aj s akceptovaním kontrastívnych javov) a zásada komunikatívnosti (Alabánová, 2003).

Názornosť vo vyučovacom procese spĺňa niekoľko didaktických funkcií, napr.: predstavuje zdroj informácií pre žiakov, uľahčuje pochopiť abstraktné prvky učiva, zvyšuje záujem žiakov, ich motiváciu, pozornosť, prispieva k rozvoju myslenia.

3.1 Model komunikačne zameranej vyučovacej hodiny slovenčiny na škole s vyučovacím jazykom maďarským

Na vyučovacích hodinách sme aktivizujúce metódy aplikovali zaradovaním hry ako formy výučby. Využili sme situačné hry a projektové práce realizované na vyučovacích hodinách.

Na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry sme využívali najmä hru ako vyučovaciu metódu. Hra nikdy nebola samoúčelná, ale vždy sme ňou naplňali dosiahnutie určitého cieľa.

Z didakticko-pedagogického hľadiska sme využívali tvorivé hry. Pri tvorivých hrách si žiaci voľne tvorili námety. Situačnými hrami vznikali rôzne komunikačné situácie adekvátne životným situáciám, napr.: *u lekára, telefonovanie, ako zavolať prvú pomoc, na pošte atď.* Tieto hry poskytovali žiakom príležitosť na nácvik dialógov, rečových prejavov, ktoré majú gramaticko-lexikálne znaky, znaky kultúrnosti, slušnosti, rešpektujú a tolerujú druhú stranu, čiže komunikačného partnera (Alabánová, 2015).

Text č. 1: Žiaci mali za úlohu prečítať komiks a dokončiť rozhovor.

(Učebnica pre 6. ročník, s. 64) Dialóg sa týka nákupu pohľadníc pred Vianocami:

Dobrý deň! Prosím si vianočné pozdravy.

Nech sa páči, vyberte si.

.....

.....

Prosím si ... kusy/kusov.

.....

.....

Platíte spolu 3 €.

.....

Text č. 2: Ako sa správať pri cestovaní. Žiaci na základe textu mali vyhľadať správne odpovede.

(Učebnica pre 5. ročník, tu skrátená forma, s. 130)

Ako sa správame v autobuse?

Ak sedíš, uvoľni miesto na sedenie starším osobám, telesne postihnutým osobám, tehotným ženám, mamičkám s kočíkom a s malými deťmi a chorým.

Ak sedíš, nohy patria na zem.

Nestoj v blízkosti dverí a v prednej časti dopravného prostriedku!

Ak stojíš, pevne sa drž!

Počas jazdy sa zbytočne nepremiestňuj z miesta na miesto!
Nebud' hlučný!
Nevyrušuj zbytočne vodiča!
Obaly z cukríkov a iné veci nehádz na zem, autobus nie je smetisko!
Nenič vybavenie autobusu!

Úloha: Po prečítaní textu vyhľadaj správne odpovede na otázky.

1. Komu treba uvoľniť miesto?

a. starším ľuďom a žiakom b. starším a chorým osobám c. starším osobám a futbalistom

2. Kde máš stáť v autobuse?

a. v blízkosti dverí b. v zadnej časti autobusu c. v prednej časti autobusu

3. Čo nemôžeš robiť v autobuse?

a. rozhadzovať smeti b. pevne sa držať c. uvoľniť miesto mamičkám s deťmi

4. Čo by si nemal robiť v autobuse?

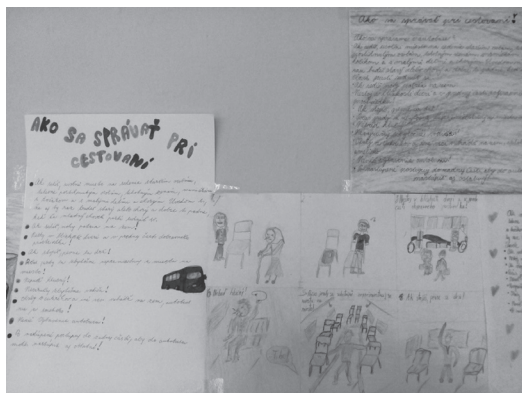
a. rozprávať sa so spolucestujúcim b. kúpiť lístok c. premiestňovať sa z miesta na miesto

5. Ako sa máš správať v autobuse?

a. byť hlučný a neporiadny b. nevyrušovať vodiča počas jazdy c. zničiť vybavenie autobusu

Pre rozvíjanie dialógu s učiteľom a pre podčiarknutie etickej stránky komunikačných situácií sme zvolili nasledujúcu úlohu: **Vysvetli, čo znamená príslovie Čo nechceš, aby ti robili iní, nerob ani ty im.** Porozmýšľaj, ako to súvisí s iným prísloviem: **Ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva.**

Ukážky prác žiakov na hodinách SJSL



Text č. 3: Na pošte

(Učebnica pre 5. ročník, s. 118)

Žiaci mali dokončiť dialóg na základe vypočítaného textu.

Katka: Dobrý deň!

Teta: Dobrý deň!

Katka: Mám u vás balík, chcela by som ho

Teta: Áno,, prosím si oznámenie. Tu sa prosím ta, podpíš!

Platiš €. Pri poslednom okienku ti vydajú

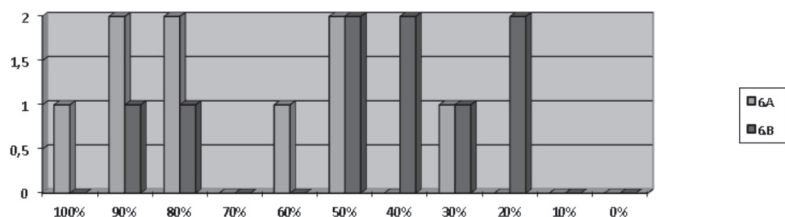
Katka: Nech sa páči! Ďakujem!

Teta:! Dovidenia!

3.2 Výsledky pilotného výskumu

V škole s vyučovacím maďarským sme výskum realizovali v dvoch paralelných triedach – 6. A a 6. B. V 6.A sme využívali didaktickú hru systematicky a opakovane, 6.B bola kontrolnou skupinou, v ktorej sme tento didaktický postup nerealizovali. Žiaci obidvoch tried boli podrobení testovaniu za rovnakých podmienok. Sledovali sme aktivitu žiakov obidvoch tried. Žiaci v 6. A triede, kde sme vyučovali metódou didaktickej hry zameranou na simulovanie komunikačných situácií, sme namerali lepšie výsledky v porovnaní so žiakmi v 6. B triede, kde sme do vyučovacieho procesu nezaradili didaktické hry.

Graf č. 1 Výsledky pilotného výskumu v triedach 6.A a 6.B



Záver

Výsledky výskumu nám ukázali, že v triede, kde sme zaradili didaktické hry, boli lepšie výsledky ako v triede, kde sme na vyučovacích hodinách neaplikovali didaktické a situačné hry. Žiaci v triede, kde sme zaradili didaktické hry boli aktívnejší, zdolali bariéru strachu z komunikácie a keď aj urobili gramatickú chybu pri komunikácii tak sa vedeli samostatne opraviť. V obidvoch triedach sú aj slabšie prospievajúci žiaci. V triede, kde sme vyučovali zážitkovou formou, si aj žiaci so slabšími výsledkami v edukácii osvojili základné učivo, relevantnú slovnú zásobu a zároveň nadobudli väčšie sebavedomie. Odbúrali sme u nich strach z komunikácie a strach prezentovať sa pred kolektívom. Je potrebné, aby si žiaci rozvíjali komunikačné schopnosti, aby sa nebáli komunikovať, aby sa učili akceptovať nielen seba, ale aj iných a zároveň vedeli vyjadriť vlastný názor.

Vo vyššie opísaných simulovaných komunikačných situáciách dbáme na jazykové stereotypy v cieľovom, t. j. v slovenskom jazyku a súčasne sa učíme vnímať frazeologizované spojenia a celky. V tomto zmysle sme vložili do celej situácie známu parémiu *Čo nechceš, aby ti robili iní, nerob ani ty im*. Súčasne sme ju dali do vzťahu s prísloviem *Ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva*. Obi dve frazémy významovo súvisia, druhá sa vyznačuje vyššou mierou obraznosti. Porozumenie obrazným pomenovaniam v cieľovom jazyku je náročné práve pre ich metaforickú povahu, preto by malo byť zasadzované do komunikačných situácií, aby bol ich zmysel jasne dedukovateľný. Situačné aplikovanie parémie dáva priestor pre pochopenie zmyslu frazémy, o čom Z. Kováčová hovorí: „Porozumieť frazéme znamená porozumieť jej obraznej podstate, v základe ktorej je metafora“ (Kováčová, 2017, s. 21).

Zaradením aktivizujúcich vyučovacích metód do vyučovania sme dosiahli, že sa žiaci aktívne zapájali do tvorby dialógov a aj do situačných hier. Žiaci s optimálnymi dlhodobodosaňými edukačnými výsledkami boli sami tvorcami vyučovacej hodiny a zapájali sa do aktivít na vyučovacích hodinách s nadšením. Zvýšila sa u nich koncentrácia a aj motivácia učiť sa slovenčinu. Nadobudli istotu pri riešení komunikačných situácií z každodenného života. Žiaci si zautomatizovali slovosled v náročnejších vetných konštrukciách, tým sa eliminovali jednoduché vetné konštrukcie. Nadobudli pozitívny vzťah k predmetu slovenský jazyk a uvedomili si potrebu ovládania slovenského jazyka na dobrej až vysokej úrovni, ktorá bude potrebná pre ich ďalšie štúdium, ako aj pre budúce profesijné i osobné uplatnenie sa.

Literatúra

- ALABÁNOVÁ, M. (2003): *Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách*. Nitra: FF UKF.
- ALABÁNOVÁ, M. (2015): *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Nitra : UKF.
- DÖMÉNYOVÁ, A. – PAPPOVÁ, S. – SZETYINSZKÁ, V. – VARGOVÁ, Z. – ALABÁNOVÁ, M. (2009): *Slovenský jazyk pre 5. ročník ZŠ s VJM*. Bratislava: SPN.
- DÖMÉNYOVÁ, A. – PAPPOVÁ, S. – SZETYINSZKÁ, V. – VARGOVÁ, Z. – ALABÁNOVÁ, M. (2017): *Slovenský jazyk pre 6. ročník ZŠ s VJM*. Bratislava: SPN.
- KOVÁČOVÁ, Z. (2017): Význam, intencia a zmysel frazémy ako indikátory porozumenia frazéme. Obraznosť frazémy a asociačno-sémantická sieť. In: *Svět v obrazech a ve frazeologii. World in Pictures and in Phraseology*. Ed. L. Janovec. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova v Praze, s. 13–38.
- NAKONEČNÝ, M. (1992): *Motivace pracovního jednání*. Praha: Management Press.
- VAŇKO, J. (1999): *Komunikácia a jazyk*. Nitra: UKF.

LEXIKÁLNĚ ORIENTOVANÉ PŘÍSTUPY VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Lexically Oriented Approaches In English Language Teaching

Petra Kacafírková – Klára Špačková

Abstrakt: Přehledová studie představí základní principy lexikálně orientovaných přístupů ve výuce anglického jazyka. Hlavním cílem těchto přístupů je odklonit se od klasické představy způsobu osvojování si cizího jazyka, která se šířila pod vlivem Chomského generativní gramatiky (Chomsky, 1957), kdy je jazyk viděn jako systém pravidel a struktur, do kterých dosazujeme konkrétní slova. Lexikálně orientované přístupy staví lexikum a lexikální fráze do středu svého zájmu a snaží se ukázat, že je to právě lexikum, nikoliv gramatika, které hraje zásadní roli, a proto si zaslouží i více prostoru ve výuce (např. Willis, 1990; Nattinger a DeCarrico, 1992; Lewis, 1993). S rozvojem korpusové lingvistiky vznikají četné studie potvrzující důležitost kolokací a idiomatických výrazů, neboť napomáhají osvojování jazyka, který je plynulý a přirozený (např. Nesselhauf, 2005). Nicméně i přes všeobecnou shodu implikace těchto poznatků v praktické didaktice cizího jazyka vidíme minimální. Studie se mimo jiné snaží odpovědět i na to, jaké jsou důvody těchto nezdarů ve snaze aplikovat myšlenky lexikálních přístupů. Jako zásadní problém se zdá být neuchopitelnost obrovského množství lexikálních výrazů a neexistence všeobecné shody, jak tyto výrazy klasifikovat a metodicky zpracovat. Jsou to ale i psychologické aspekty výuky, které hrají roli, neboť orientace na lexikum s sebou nese daleko větší zátěž na paměť, práci s osobními asociacemi a individuálními rozdíly mezi jedinci. V těchto přístupech více než kdekoliv jinde platí tvrzení, že vyučovat není totéž co učit se (Lewis, 1993).

Klíčová slova: lexikální přístup, kolokace, osvojování si cizího jazyka, korpusová lingvistika, psycholingvistika

Abstract: The study presents the basic principles of lexically oriented approaches in English language teaching. The main aim of these approaches is to turn away from the traditional notion of acquiring a foreign language

that was prevailing under the influence of Chomsky's generative grammar (Chomsky, 1957), in which a language is seen as a system of rules and structures which are filled with individual words. Lexically oriented approaches put lexis and lexical phrases in the center of their interest. They maintain that it is lexis not grammar that plays a vital role and therefore deserves more attention in language teaching (e.g. Willis, 1990; Nattinger and DeCarrico, 1992; Lewis, 1993). With the development of corpus linguistics, numerous studies emerged confirming the importance of collocations and idiomatic expressions as they facilitate acquisition of a fluent and natural language (e.g. Nesselhauf, 2005). However, despite the general consensus, the implications of these findings in foreign language teaching were minimal. The study also seeks the reasons of the failures of the attempts to implement the ideas of lexical approaches. The main problem seems to be the incomprehensibility of a vast number of lexical expressions, a lack of a general consensus on how to classify them and work with them in foreign language methodology. Moreover, the psychological aspects of teaching play its role as the focus on lexis impose a much greater burden on memory, working with personal associations and differences between individuals. Within these approaches, more than anywhere else can be claimed that teaching does not equal learning (Lewis, 1993).

Key words: lexical approach, collocations, language acquisition, corpus linguistics, psycholinguistics

1 Počátky lexikální revoluce

Lewisův pojem lexikální přístup (the Lexical Approach) a jeho tvrzení, že *jazyk se skládá z gramatikalizovaného lexika, ne lexikalizované gramatiky*, je všeobecně v povědomí lingvistů i didaktiků od roku 1993, kdy byla vydána jeho klíčová publikace *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Lewis však zdaleka nebyl sám v záměru dát lexiku více prostoru ve výuce cizího jazyka. Tyto úvahy a argumenty proti přílišnému zdůrazňování gramatiky přicházejí již dříve (Wilkins, 1976; Krashen a Terrell, 1983; Pawley a Syder, 1983; Nattinger, 1986; Renouf a Sinclair, 1991; Nattinger a DeCarrico 1992). Cílem této studie je přiblížit lexikálně orientované přístupy k osvojování si cizího jazyka, ukázat, jaké jsou jejich základní teze a z čeho vychází. Snaží se také hledat odpověď na otázku, proč přes svou atraktivnost nemají doposud tyto přístupy široké uplatnění v pedagogické praxi.

Byla to především práce Pawleyho a Sydera (1983), která rozpoutala diskuzi o postavení lexika při učení se cizího jazyka a ovlivnila směr dalšího výzkumu. Jejich základní teze se staví proti v té době široce uznávané Chomského generativní gramatice, která ukládá zásadní roli pravidlům, gramatickým strukturám, které se musíme naučit jako základ, abychom jazyk bezpečně ovládali (Chomsky 1957). Pawley a Syder (1983) tvrdí, že správně zvolená gramatika nám ještě nezaručí, že náš projev bude působit přirozeně. Rodilý mluvčí by jistě dal přednost vyjádření: *I want to marry you* před těmito gramaticky správnými větami: *I wish to be wedded to you* a *I desire you to become married to me* (ibid, s. 196). Produkce přirozeného jazyka (native-like language) je tedy podmíněna nikoliv schopností produkovat správné gramatické struktury, ale správným výběrem předem připravených lexikalizovaných větných celků (prefabricated-lexicalised sentence stems), které máme uložené v paměti jako přirozeně znějící výpovědi. Na možnosti výběru různých gramaticky správných možností upozorňoval ještě o něco dříve i Hymes (1972), který vnímal Chomského rozdělení na kompetenci (competence – znalost jazykových pravidel) a performanci (performance – jak jazyk mluvčí používá v praxi) za nedostatečné a sám hovoří o nutnosti tzv. komunikativní kompetence (communicative competence), která je zapotřebí právě pro produkci přirozeného jazyka. Hymes píše: „Existují pravidla užití (*jazyka*), bez kterých by pravidla gramatiky byla zbytečná (1972, str. 278).“¹ Podobně Nattinger a DeCarricová (1992) zdůrazňují oproti gramatice důležitost pragmatických znalostí jazyka, protože právě pragmatika nám pomůže k tomu, aby naše komunikace byla úspěšná.

Lexikum však mohlo dostat lepší pozice až s rozvojem korpusové lingvistiky, kdy bylo možné za pomoci velkého množství dat z jazykových korpusů dokázat idiomatický charakter anglického jazyka (tedy že jazyk je složen z celé řady frází a slovních spojení, jejichž význam se nedá odvodit z významu jednotlivých slov). Důležitým počinem byl v tomto ohledu COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database) projekt, který navázal na vznik jedné z prvních elektronických databází jazykových dat angličtiny (tzv. Collins korpusu) a vedl ke vzniku revolučního nástroje pro analýzu a výzkum reálných jazykových výpovědí. Když byl v roce 1987 první COBUILD slovník publikován, stal se jeho šéfredaktor Sinclair uznávaným průkopníkem a jeho přístup a metody následovali další výzkumníci. Hoey (2005) přirovnává Sinclairův vliv na korpusové lingvisty k vlivu Chomského na tradiční lingvisty preferující generativní gramatiku. Staví tyto dva přístupy do opozice. Obecně vzato a po jistém zjednodušení se dá říci, že v centru zájmu lingvistů generativní gramatiky jsou gramaticky

1 “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.”

správné věty, které je třeba odlišit od gramaticky nesprávných; naopak korpusoví lingvisté se zajímají o přirozenost a pravděpodobnost výskytu v reálné komunikaci. Lingvisté generativní gramatiky považují kreativitu jazyka jako základ pro osvojování si cizího jazyka, pro korpusové lingvisty je tímto základem přirozenost a frekvence daných výpovědí (ibid).

Dříve zmíněné myšlenky Pawleyho a Sydera (1983) o přirozeném výběru slov (native-like selection) a plynulosti řeči (native-like fluency) mohly být díky rozvoji technologií a velkému množství dat dále rozvinuty. Do popředí se tak dostává konvenční idiomatický jazyk (formulaic language), který stojí za touto přirozeností a plynulostí (Bybee, 2002, Kuiper, 1996, Skehan, 1998, in Boers a Lindstromberg, 2012; Wood, 2001). Klíčová role idiomatického jazyka je podporována psycholingvistickými argumenty, především způsobem zpracování frází a slov. Pawley a Syder (1983) například vysvětlují, že rodilý mluvčí zvládne říci 8–10 slov plynule bez zaváhání. Podle zastánců tohoto přístupu si rodilí mluvčí uchovávají v paměti neanalyzované lexikální celky, které mají k dispozici a nemusí je pokaždé znovu tvořit. Schmitt a Carter (2000) navíc upozorňují, že znalost těchto shluků je důležitá nejen pro produkci, ale i pro receptivní dovednosti, neboť pokud rozpoznáme celý významový shluk, ušetří nám to námahu při jeho zpracování, a to nám pomůže při porozumění textu. Nicméně neexistuje shoda na tom, jakým způsobem zpracovávají tyto shluky nerodilí mluvčí a ani jaké by měly být implikace těchto poznatků v pedagogické praxi (Boers a Lindstromberg, 2012).

Abychom se mohli v souladu s cílem naší studie otázkou uplatnění lexikálně orientovaných přístupů v pedagogické praxi zabývat, zaměříme se nyní na problematiku základní terminologie. V dalších kapitolách se budeme věnovat klíčovým tezím lexikálních přístupů a upozorníme na jejich úskalí, například větší zátěž na paměť, a tedy i důležitost s ní pracovat. Na závěr pak představíme hlavní zjištění ohledně omezeného uplatnění lexikálně orientovaných přístupů ve výuce anglického jazyka u nás i ve světě a navrhneme konkrétní opatření pro snadnější aplikaci prvků lexikálního přístupu do pedagogické praxe.

2 Terminologie v lexikálně orientovaných přístupech

Pokud máme učit lexikálně, jak budeme nazývat to, co učíme? Na rozdíl od gramatického pohledu na osvojení si cizího jazyka, kde je vše jasně a snadno definovatelné a rozdělené do všeobecně přijímaných kategorií, v lexikálně orientovaných přístupech shoda na terminologii, definici a klasifikaci chybí.

Odmítneme-li, stejně jako Lewis, rozdělení na gramatiku a slovní zásobu, přestane mít smysl nadále používat termín slovní zásoba (vocabulary). Sám Lewis (1993) navrhuje raději používat termín *lexis* (lexikum), který je širší, a kromě jednotlivých slov zahrnuje také jejich kombinace, které si ukládáme do mentálního slovníku. Základní jednotkou, která nese význam, tak sice může být samotné slovo, stejně tak se ale může jednat o spojení slov (formulaic language). Tyto prefabrikované fráze (pre-fabricated phrases) či multislovní výrazy (multi-word units) jsou v literatuře nazývány různě, například: *lexical phrases* (Nattinger a DeCarrico, 1992), *lexical chunks* (Lewis, 1993), *lexicalized sentence stems* (Pawley a Syder, 1983), *ready made units* (Cowie, 1992, in Schmitt a Carter, 2000). Z pohledu pedagogického a praktického a z hlediska výzkumů o osvojování si cizího jazyka je pak větší zájem o pojem kolokace (collocations), což je termín, který se s výše uvedenými překrývá. Definice kolokací můžeme najít nesčetně. Nesselhaufová (2005) upozorňuje na to, že jde v různých definicích vždy o nějaký syntagmatický vztah slov, buď se zdůrazňuje frekvence, se kterou se daná slova nacházejí přirozeně v textu vedle sebe (např. Sinclair, 1991), nebo pevnost a formalita kombinace určitých slov – do jaké míry jsou to fixní kombinace (např. Cowie, 1992 in Nesselhauf, 2005, více k tématu *ibid*, s. 11–40). Lewis (2000) definuje kolokace jako: „způsob, jakým se jednotlivá slova nacházejí vedle sebe v přirozeném textu tak, že to je statisticky významné“ (s. 132)². Na druhou stranu ale nezapomíná na jejich idiomatický charakter, protože výčtem příkladů demonstruje, že tato definice je velmi široká a že se kolokace nacházejí na škále od volných kombinací slov, například *a difficult decision* až po velmi fixní výroky *to be or not to be* (*ibid*, s. 133–134).

Jak upozorňuje Howarth (1998), v pedagogické praxi je často kladen důraz buď na jeden, či druhý extrém, tedy buď na volné spojení slov (individuální slova kladena vedle sebe), nebo na ustálené idiomy. Větší pozornost by si však zasloužily právě kolokace, které se nacházejí mezi těmito extrémy a jsou tedy více či méně omezené ve svých kombinacích. To svým způsobem potvrzuje i Woolard (2000), který považuje široké definice za zbytečné: „Vyhrazuji termín kolokace pro ty souběžné výskyty slov, o kterých si myslím, že moji studenti nebudou předpokládat, že patří k sobě. Jsou to také ty kombinace, o kterých neočekávám, že by je studenti produkovali při svých volných výpovědích“³ (s. 28–29). Tímto popisem kolokací přitáhl Woolard pozornost na učící se ho, což je v souladu s Lewiso-

2 “the way in which words co-occur in natural text in statistically significant ways”

3 “I reserve the term collocation, then, for those co-occurrences of words which I think my students will not expect to find together. These are also the combinations that I would not expect my students to produce in their free production of language.”

vým náhledem, který zdůrazňuje, že více než jazyk, který se máme naučit, má být v centru pozornosti ten, kdo se jazyk učí. Hoey (2005) označuje kolokace za psychologický termín a vysvětluje, že jde především o vztah mezi podnětem (prime) a cílem (target), jinak řečeno, jedno slovo asociativně vyvolá další: „O kolokacích můžeme hovořit pouze v případě, že předpokládáme, že každé slovo může být mentálním podnětem pro kolokační použití.“⁴ (s. 7) Právě Hoey (podobně jako Sinclair) pracuje také s termínem *colligation*, který používá pro gramatické kolokace. Shoda na klasifikaci kolokací neexistuje. Různé klasifikace zahrnují kolokace dvouslovné, víceslovné, silné, volné, gramatické, někteří mezi ně řadí idiomy či ustálené frazeologické výrazy, podrobnější klasifikace je však nad rámec tohoto textu. Více o charakteru kolokací se můžeme dozvědět ze studií zaměřených na užití kolokací rodilými a nerodilými mluvčími.

3 Studie zaměřené na kolokace

Studie zabývající se kolokacemi vznikají již od 70. let 20. století. Porovnává se hlavně znalost a produkce kolokací studentů jazyka s rodilými mluvčími na základě analýzy psaných textů, překladů a doplňovacích testů (Herbs, 1996, Hasselgren, Kaszubski, 2000, Horwath, 1996, in Nesselhauf, 2005). Rozsáhlé studie ukazují, že kolokace představují pro studenty velkou zátěž, potřebují více času na zpracování (Gyllstadt, 2007) a dochází k velké chybovosti, která je způsobena především transferem mateřského jazyka (Nesselhauf, 2005). Boers a Lindstromberg (2012) uvádějí přehled studií zaměřených na konvenční jazyk (formulaic language) od roku 2004. Rozdělují studie na ty, které se zaměřují na zvyšování povědomí o kolokacích a víceslovných výrazech (awareness raising and attention directing), (např. Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006, in Boers a Lindstromberg, 2012), dále na studie, ve kterých studenti pracovali se slovníkem a jazykovým korpusem a kolokace si vyhledávali (např. Laufer, 2011, *ibid*), a studie, které se přímo zaměřovaly na zapamatování těchto výrazů (např. Peters, 2009, Laufer a Girsai 2008, in Boers a Lindstromberg, 2012). Další výzkumy na paměť byly například s využitím mnemotechnických pomůcek založených na fonologických aspektech (Boers a Lindstromberg, 2012). Ze studií je patrné, že pouhé zvýšení povědomí a zaměření pozornosti nestačí, záměrné učení na druhou stranu přináší o něco lepší výsledky. Co se týče práce s korpusem, takové prostředky vybaví studenty spíše strategiemi, jak s těmito

4 “We can only account for collocation if we assume that every word is mentally primed for collocation use.”

jevy pracovat, než že by jim to pomohlo si je ukotvit v dlouhodobé paměti. Szudarski (2017) ve svém nedávném přehledu studií uvádí poněkud jiné dělení, a to na studie záměrného učení (intentional learning), (např. Sonbul a Schmitt, 2013, Szudarski a Carter, 2016, in Szudarski, 2017), dále na nezáměrné, náhodné učení (incidental), které pracují s texty a porozuměním čteného (např. Webb, Newton, a Chang's, 2013, Pellicer-Sánchez, 2017, *ibid*). Další skupinou jsou studie zaměřené na analýzu jazykového korpusu (např. Bestgen a Granger, 2014, *ibid*) a poslední skupinu tvoří studie psycholingvistického charakteru. Psycholingvistické a korpusové studie dokazují náročnost kolokací pro učící se ho, například Choi (2017, *ibid*) za použití metody sledování pohybů očí (eyetracking) zjišťoval dopady zvýrazněných kolokací v textu. Zvýrazněné kolokace přitáhly větší pozornost, a tímto zvýrazněním bylo dosaženo lepších výsledků z hlediska zapamatování kolokací, ale porozumění čtenému textu se tím naopak snížilo. Nejlepší výsledky přináší záměrné učení, Szudarski (2017) ale upozorňuje, že není možné učit se záměrně vše, protože těchto mnohoslovných výrazů je obrovské množství, takže velká část musí být osvojena nezáměrně. Stejně jako Boers a Lindstromberg (2012) tedy zdůrazňuje nutnost dalších výzkumů, neboť shoda na důležitosti kolokací jistě existuje, nikoliv však shoda ohledně efektivnosti jednotlivých technik.

Zaměříme-li se na každodenní pedagogickou praxi, zjistíme, že s výsledky těchto studií není v souladu. Ve výukových materiálech se důležitost kolokací neprojevuje a často se naopak objevují neucelené fráze (broken phrases) nebo dokonce pouze individuální slova. Dokládá to například i analýza deseti rozšířených a hojně používaných učebnic anglického jazyka, kterou provedli Boers a spol. (Boers, Dang a Strong, 2017, in Szudarski, 2017) v rámci své studie porovnávající efektivitu tří typů cvičení na kolokace u vietnamských studentů anglického jazyka. Tato analýza odhalila, že 23,5 % cvičení, která se objevovala v těchto učebnicových setech, se zaměřovala na spojování frází a slov, což podle výsledků studií patří k nejméně efektivním.

Výše uvedené studie, přestože mají pedagogický přesah, jsou spíše lingvistické či psycholingvistické, často krátkodobé, zaměřené na jednotlivé úkoly, techniky, či mají analytický a komparativní charakter. Existují však již i intervenční studie, které se v delším časovém horizontu věnují systematickému učení a upozorňování na kolokace (např. Schmidt a Frota 1986, in Schmidt 1990; Serrano, Stengers a Housen, 2015; Ördem a Paker, 2016; Zaabalawi a Gould, 2017; Debabi a Guerroudj, 2018). A právě tyto studie považujeme nejen za inspirativní, ale obzvláště potřebné. Další výzkum by měl být směřován na systematickou a dlouhodobou intervenci, zasazenou do pedagogické praxe. Takové

studie didaktického charakteru se již neptají na to, co a proč je ve výuce důležité z hlediska osvojení si cizího jazyka, ale v případě lexikálně orientovaných přístupů pracují s otázkou, jakým způsobem lexikum aplikovat v praxi.

4 Principy lexikálního přístupu a dalších lexikálně orientovaných přístupů

Lewis tvrdí, že rozdělení na gramatiku a slovní zásobu je umělé a neodpovídá realitě (Lewis, 1993, 2000). Místo neustálého opakování několika gramatických pravidel se lexikální přístup zaměřuje právě na výuku kolokací a lexikálních celků (lexical chunks). Neznamená to však, že bychom se vůbec neměli soustředit na opakující se vzorce v jazyce, naopak, je vhodné učit se vnímat a zkoumat gramatiku jednotlivých slov, ale ne takovým způsobem, jak to chápe tradiční gramatika (Lewis, 1993). Lewisův lexikální přístup vychází částečně z Krashena a jeho teorie o osvojování si cizího jazyka. Krashen (in Krashen a Terrell, 1983) striktně odděluje osvojování si jazyka (acquisition) a učení se jazyku (learning). Osvojování je nevědomý proces, dochází k němu, když jako děti začínáme mluvit mateřským jazykem. Oproti tomu učení se je proces vědomý, který se děje například ve školním prostředí při výuce cizího jazyka. Na základě tohoto modelu Krashen a Terrell tvrdí, že cizí jazyk bychom si měli osvojit stejným způsobem jako jazyk mateřský, tedy nevědomě. Přichází s tzv. přirozeným přístupem (The Natural Approach), který odmítá jakékoliv vědomé učení, především zdůrazňuje, že nemá smysl učit se formální pravidla. Důraz je kladen na srozumitelnost a dostatečný příjem informací (input). Lewis (2000) na tento přístup navazuje ve smyslu odmítnutí formálního procvičování (formal practice). A podobně jako Krashen si cení dostatečného srozumitelného příjmu (inputu). V čem se ale s Krashenem rozchází, je myšlenka, že vědomá aktivita nepomáhá osvojování. Lewis zdůrazňuje, že cílené vědomé zaměření, či všímavost (noticing), patří mezi základní pilíře lexikálního přístupu. O teorii zaměření budeme hovořit později v tomto textu.

Lexikální přístup předkládá svoje výhrady také vůči komunikativnímu přístupu (communicative approach), přestože právě komunikativní přístup byl reakcí na strukturální podobu výuky cizích jazyků, která převládala do 70. let 20. století. Komunikativní přístup se rozvinul z myšlenky Hyamse, který pracoval s termínem komunikativní kompetence (communicative competence), která určovala, zda mluvčí dokáže úspěšně vést rozhovor (Lewis, 1993). Komunikativní přístup se začal silně prosazovat v didaktice anglického jazyka. Projevilo se to

především rozdělením učebního obsahu na gramatiku, slovní zásobu a jazykové dovednosti – čtení, psaní, mluvení a poslech.

Lewis souhlasí se základními myšlenkami komunikativního přístupu, kdy je dán důraz na funkční jazyk a receptivní jazykové dovednosti, méně zásadní je opravování chyb, naopak důležité je použití reálných materiálů. Kritizuje však, že některé myšlenky nebyly dobře aplikované, a přestože se učební materiály a jazykové učebnice snažily navodit dojem, že jsou založené na komunikativním přístupu, ve skutečnosti tomu tak nebylo (ibid).

Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce se v českém prostředí začal prosazovat v 90. letech 20. století. Jak upozorňuje Hanušová a její kolegové (2014), prvky komunikativního přístupu byly sice zaneseny do kurikulárních dokumentů (RVP), nicméně edukační realita vyznívá odlišně. Autoři ve svém příspěvku analyzují projekt z roku 2007 (Najvar a kol., 2011, in Hanušová a kol., 2014), ve kterém byla zkoumána reálná výuka anglického jazyka na základních školách (ročník 7. a 8.). Celkem bylo analyzováno 79 vyučovacích hodin pomocí videozáznamů a hodnotila se především příležitost žáků ke komunikaci. V rámci této analýzy dospěli autoři k závěru, že na českých základních školách se komunikativní přístup dostatečně neprojevuje a žáci převážně nemají tolik příležitostí k reálné komunikaci. Studie byla provedena sice před 12 lety, přesto bohužel zkušenost ukazuje, že realita na českých základních i středních školách v současné době není o mnoho lepší.

Autoři studie i na základě dalších citovaných studií dále konstatují, že role učitelů v českém prostředí je stále velmi dominantní, přestože komunikativní přístup vnímá učitele spíše jako facilitátora a hlavní orientace by měla být na žáka (Hanušová a kol., 2014). Roli učitele v komunikativním přístupu komentuje Lewis (1993). Nepřipadá mu, že by byl tento přístup dostatečně orientovaný na učící se ho. V souvislosti s tím Lewis kritizuje klasický model výuky komunikativního přístupu PPP – představení, procvičení, produkce (presentation, practice, production). Podle něj je tento postup založený na deduktivním učení, vychází z potřeb učitele, nikoliv žáka, soustředí se více na výstupy než na proces učení, a sám navrhuje tzv. OHE model – pozoruj, vyslov hypotézu, experimentuj (observe-hypothesise-experiment), který je induktivní, vychází z vlastního pozorování a zkoumání toho, kdo se učí, zvyšuje tedy povědomí o daných jazykových jevech. Základem by však měl být, jak už bylo zmíněno výše, dostatečný příjem jazyka (jazykového inputu).

Lewisovy představy o proměně, kterou by měla výuka cizího jazyka projít, zaznamenaly už v době svého vzniku velké odezvy. Lexikální přístup začal získávat své stoupence, ale i kritiky. Na jedné straně Hill (in Lewis, 2000) píše, že

se jedná nejen o malou změnu, ale přímo o revoluci, na straně druhé Thornbury (1998) ve své kritice tvrdí, že v případě lexikálního přístupu o přístupu či metodě v pravém slova smyslu hovořit nemůžeme. Thornbury argumentuje tím, že mu chybí ukotvení v teorii učení a jeho teorie, která vysvětluje osvojení si cizího jazyka, není dostatečně propracovaná a nedá se aplikovat v praxi – nelze na jejím základě vytvořit jasný lexikální syllabus.⁵

Co se týče syllabu, který by reprezentoval lexikální přístup, Lewis (1993) jasně definovaný syllabus nenabízí, ale navrhuje principy, které by měl takový syllabus dodržovat: například by měl zajistit dostatečný příjem lexika, i za cenu toho, že bude obsahovat něco, co student gramaticky neumí popsat, obsahovat pragmaticky užitečné fráze, frazeologické výrazy a dbát na důkladnou práci s kolokacemi (s.106–107). Vytvořit však striktně lexikální syllabus je podle Lewise přinejmenším značně komplikované a vyslovuje kritiku takovým pokusům. Rezervovaně se staví například tzv. Lexikálnímu syllabu (the Lexical syllabus) navrženém Davidem Willisem (1990), který vychází z práce COBUILD týmu a je sestaven na základě nejfrekventovanějších výrazů. Lewis kritizuje hlavně to, že slova vyskytující se s vysokou frekvencí (např. *of*, *to*) mají často nízkou sémantickou výpověď. Další kritika směřuje na ideu představovat takto vysoce frekventovaná slova rovnou i se svými méně frekventovanými významy, toto podle Lewise (1993) může mást především začátečníky. Celkově vzato, Lewis se neudivuje tomu, že tyto syllaby nebyly všeobecně přijaty, protože, jak píše: „Existuje fundamentální konflikt mezi přirozenou touhou učitele odučit jasně zaměřenou, efektivní hodinu a nelineární povahou jazyka a učení“ (ibid, s. 108).⁶ Jinými slovy, pro učitele je daleko snadnější a jasně definovatelné pracovat se strukturálním syllabem.

Lewis (1993) místo pro gramatiku v syllabu připouští: „Gramatika nechť si ponechá svou roli (v syllabu), ale omezenou, lexikum má mít zásadní postavení“⁷ (s.114). Paradoxně však na údajné absenci a ignoraci gramatických struktur stojí kritika ze strany oponentů lexikálního přístupu. Thornbury ve svém textu *The Lexical Approach: a journey without maps?* (1998) vyjadřuje obavy, aby lexikální přístup nevedl k tomu, že se naučíme spoustu lexikálních výrazů a frází, ale nebudeme schopni generovat komplexní gramatické výpovědi (all chunks, no pine-

5 S termínem syllabus zde zacházíme ve smyslu učebních osnov a učiva – jaká je jeho struktura a obsah (zda je učivo sestaveno podle gramatických struktur či lexikálních výrazů). Lexikální (slovní) syllabus je tedy takový, který je zaměřen na jazykové jevy.

6 “There is a fundamental conflict between the teacher’s natural desire to give clearly focused and effective lessons, and the non-linear nature of language and learning.”

7 “Grammar retains a place, but a reduced one; lexis plays an increased role.”

apple). Podobně Scheffler (2015) argumentuje, že student nebude nikdy dostatečně vystaven danému jazyku jako rodilý mluvčí a že struktury je tedy třeba učit explicitně. Navíc, podle něj zaměření právě na gramatická pravidla zmírňuje kognitivní zátěž a není to tolik závislé na paměti.

Otázka výuky gramatických struktur je však komplikovaná. Ani v současné době převládající komunikativní přístup nenabízí přesný návod, jak vyučovat gramatiku komunikativně. V praxi se uplatňují spíše tradiční postupy – vysvětlení pravidel a následně mechanické procvičení. Netýká se to pouze výuky anglického jazyka. Holá, autorka učebnic češtiny pro cizince *Czech step by step*, společně s Hánkovou (nedatováno) upozorňují, že v praxi výuky češtiny pro cizince převládají prvky gramaticko-překladové metody, přestože jsou učitelé přesvědčeni, že učí podle komunikativního přístupu. Autorky uvádějí právě lexikální přístup a ještě metodu SOS jako vhodné zdroje pro inspiraci, jak gramatiku učit.

V neposlední řadě, Timmis (2008) spíše než kritizuje, tak hodnotí lexikální přístup jako něco, co sice v době svého vzniku působilo velmi atraktivně, ale žádnou revoluci nevyvolalo, obohatilo syllabus o kolokace, to však není dostačující a mělo by se k základním principům lexikálního přístupu vracet. Nicméně sám Lewis tvrdí, že mu jde především o změnu myšlení (mindset) učitelů, kteří mají vliv na to, co se ve třídě skutečně děje. Toto jeho tvrzení je i v souladu s nejnovějšími trendy v cizojazyčné výuce. Nyní není až tak důležité hodnotit, zda lexikální přístup je metoda v pravém slova smyslu nebo není, ale jak naznačuje výše zmíněný Timmis, snažit se v lexikální myšlence hledat užitečné prvky, které by se do výuky daly aplikovat. V současné době někteří autoři hovoří o tzv. době postmetodické. Existuje velká metodická pluralita, učitelé si mohou vybírat to, co vyhovuje jejich pedagogické praxi a potřebám žáků. Dobu postmetodickou popisuje Kumaravadivelu (2001). U nás toto téma reflektuje např. Vojtková (2013).

Otázky, které bychom si tedy měli klást, se týkají reálné edukační praxe. Společný evropský referenční rámec (2001), ze kterého vychází i naše kurikulární dokumenty (RVP), obsahuje výroky, které jsou v souladu s lexikálně orientovanými přístupy, například je zdůrazněna schopnost *hovořit přirozeně, plynule a účinně; užívat osvojené ustálené fráze* apod. Dochází k tomu však i ve školním prostředí? Když se zaměříme na výuku na českých základních a středních školách, můžeme říci, že je vedená v souladu s těmito doporučeními a současnými trendy?

I kdybychom mohli na tuto otázku odpovědět kladně, je potřeba si uvědomit, že aplikace prvků jakkoliv účinných metod jsou nedostatečné. Osvojit si

cizí jazyk je velmi komplexní úkol, při němž nezáleží pouze na didaktickém působení. Proto se následující kapitola zaměřuje na psychologické aspekty osvojování si cizího jazyka.

5 Psychologické aspekty osvojování si cizího jazyka

V současné cizojazyčné výuce se začínají prosazovat poznatky z neurolingvistiky, psycholingvistiky, psychologie a dalších oborů (Janíková a kol., 2011). Znalosti, které nám tyto obory přinášejí, logicky vedou k většímu zájmu o žáka. Dle Carrollova modelu učení se cizímu jazyku ve školním prostředí (Carroll, 1963, 1981) hrají významnou roli individuální rozdíly ve schopnosti učit se cizí jazyk. Doložen je i klíčový vliv učebních strategií a stylů (např. Ehrman a Oxford, 1990) či afektivních faktorů (např. Scovel, 1978; Horwitz, Horwitz, a Cope, 1986).

Právě afektivní faktory jsou často zmiňovány i v souvislosti s lexikálně orientovanými přístupy k učení. Například Nattinger a DeCarricová (1992) argumentují, že učení se celých lexikálních celků (v jejich pojetí tzv. lexical phrases) může snižovat frustraci a podporovat motivaci díky své holistické povaze. Studenti můžou totiž vyjádřit i to, co se ještě explicitně lingvisticky neučili a nemusí se bát, že udělají chybu tím, že budou špatně aplikovat naučená gramatická pravidla. Skehan (1998) ale vyslovuje i určitou míru pochybnosti k myšlence učení se větších celků. Takový přístup podle něj znamená velkou zátěž na paměť a kromě toho roste nebezpečí tzv. fosilizace. Varuje před tím, aby se studenti učili být příliš závislí na naučených prefabrikovaných celcích, mezi promluvou založenou na naučených a nově generovaných výpovědích by měla být rovnováha.

Jak již bylo naznačeno výše, lexikální přístup stojí kromě dostatečného příjmu na všímavosti (noticing), a tím se odlišuje od Krashena. Lewis (2000) tvrdí, že pouhé vystavení jevu osvojení nezaručí, učení se jazyku je procedurální proces a nové jazykové informace se musí stát integrální součástí naší celkové slovní zásoby. Přiklání se tak k hypotéze všímavosti Schmidta (The Noticing hypothesis, 1990). Tato hypotéza stojí na myšlence, že aby se z příjmu (input) stalo přijetí (intake), musí dojít k zaregistrování (noticing) podnětu. Schmidt však dále zdůrazňuje, že zaregistrováním jevu se proces učení pouze započne. Následně musí dojít k hloubkovému zpracování. Při učení se cizího jazyka hraje tedy signifikantní roli paměť. Hloubkové zpracování nové informace je zásadní pro zpevnění paměťové stopy (Craik a Lockhart, 1972; Craik a Tulving, 1975). Robinson, ve svém článku *Attention, Memory, and the 'Noticing' Hypothesis* (1995), upozorňuje mimo jiné na souvislost mezi kapacitou krátkodobé paměti a rychlosti pokroků při učení

se cizího jazyka. Schmidtovu hypotézu hodnotí jako relevantní a dodává, že právě krátkodobá paměť je místo, ve kterém dochází k zaregistrování jevu, a právě krátkodobá paměť se stává determinujícím faktorem úspěšnosti v osvojování si cizího jazyka.

6 Závěr

Lewis často hovořil o tom, že bychom měli odvrhnout představu o stavění učitelem načrtnutých zdí a místo toho bychom se měli dívat na osvojení si jazyka jako na kultivaci zahrady, která je živá a chaotická. Zdá se, že lexikálně orientované přístupy nikterak nezjednodušují už tak velmi komplexní problematiku osvojení si cizího jazyka. Spíše naopak, větší zaměření na lexikum otevírá další otázky, na které neexistují jednoznačné odpovědi, ať už se jedná o klasifikaci multislovních výrazů, či jednotný sylabus, pozici explicitních gramatických pravidel a roli paměti a individuálních rozdílů učících se jedinců. Lexikální obrat při učení se cizího jazyka však rozhodně nebyl záležitostí několika nadšenců a ojedinelých studií. Jeho relevanci a atraktivitu dokládá i fakt, že i v dnešní době nacházíme pokusy navázat na lexikální přístup v pojetí Lewise. V současné době existují cvičebnice, které se na výuku kolokací přímo soustředí (např. řada *Collocations in Use*, Cambridge University Press od O'Dell a McCarthyho, *Key Words for Fluency*, Heinle, Cengage Learning od Woolarda, aj.). Na gramatiku viděnou lexikálním způsobem se zaměřuje například Thornburyho publikace *Natural Grammar* (2005). Autoři Dellar a Walkley sestavili dokonce celou učebnici anglického jazyka využívající principy lexikálního přístupu *Outcomes*, National Geographic. Vznikají i metodické příručky pro učitele: Lindstromberg a Boers *Teaching Chunks of Language* (2008), *Teaching Lexically* od Dellara a Walkleye (2016), *The Company Words Keep* od Davise a Kryszewské (2012) a v loňském roce vydaná publikace *Lexical Grammar* od Leo Selivana (2018).

Přestože učitelé, kteří se rozhodnou svou výuku zaměřit více na lexikum, už mají svou metodickou podporu, pořád se nedaří v reálné výuce uplatňovat větší změny. Revoluce se nekoná. Proměna sylabu je zdoluhavý proces, na který sami pedagogové nestačí. Uplatňování konkrétních principů a jednotlivých technik ve výuce je pak jediná cesta, kterou se mohou vydat. To však není snadný úkol, vyžaduje zkušenosti, trpělivost a čas. Chybí tu nástroj, který by učitelům usnadnil aplikovat prvky lexikálního přístupu. Dellar a Walkley (2016) podobně jako kdysi Lewis zdůrazňují, že malé kroky stačí. Obáváme se, že změnit myšlení u vyučujících je málo, daleko důležitější se jeví změnit nastavení vůči lexiku v myslích učí-

cích se jedinců. Podporovat by se měla lexikálně orientovaná výuka, která je však zaměřená na žáka. Pod tím si můžeme představit pohled na kolokace ve smyslu Hoeyho lexikálního podněcování (lexical priming), které je individuální, využívání nástrojů, které dávají studentům větší svobodu a zodpovědnost za svoje učení, například systematická práce se stále více se rozšiřujícími jazykovými korpusy (např. www.english-corpora.org), ale i komplexnější, nelineární a lexikálně orientované zapisování poznámek (note-taking)⁸. Systematický výzkum, komplexní intervence, které by se zaměřovaly na individuální zvláštnosti studentů a aplikaci konkrétních nástrojů, by nám pak mohly pomoci lépe porozumět tomu, jaký vliv má naše vyučování na učení se. Zdá se tedy, že se v pedagogické praxi často zapomíná na to nejdůležitější z výše zmíněné Lewisovy metafory o zahradě, a to na fakt, že to jsou žáci sami, kdo jsou těmi hlavními zahradníky.

Literatura

- BOERS, F. – LINDSTROMBERG, S. (2012): Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. In: *Annual review of applied linguistics*, 32, s. 83–110.
- CARROLL, J. B. (1963): A Model of School Learning. In: *Teachers College Record*, 64 (8), s. 723–733.
- CARROLL, J. B. (1981): Twenty-five years of Research on Foreign Language Aptitude. In K. C. Diller (Ed). In: *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, s. 83–118. Rowley, MA: Newbury House.
- CRAIK, F. I. M. – LOCKHART, R. S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, s. 671–684.
- CRAIK, F. I. M. – TULVING, E. (1975): Depth of processing and there tention of words in episodic memory. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, s. 268–294.
- DEBABI, M. – GUERROUDJ, N. (2018): The Lexical Approach in Action: Evidence of Collocational Accuracy and the Idiom Principle in the Writing of EFL Intermediate Students. In: *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9 (3), s. 176–187. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.1>
- DELLAR, H. – WALKLEY, A. (2016): *Teaching Lexically: principles and practice*. Surrey: Delta publishing.
- DAVIS, P. – KRYSZEWSKA, H. (2012): *The Company Words Keep*. Surrey: Delta publishing.

8 M. Lewis podrobněji popsal v *Implementing the Lexical Approach* (Lewis, 1997).

- EHRMAN, M. – OXFORD, R. (1990): Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. In: *The Modern Language Journal*, 74 (3), s. 311–327. Retrieved from EBSCOhost
- GYLLSTAD, H. (2007): *Testing English Collocations: developing receptive tests for use with advanced Swedish learners*. Lund: Lund University.
- HANUŠOVÁ, S. a kol. (2014): Povaha žákovských promluv ve výuce anglického jazyka. In: *Pedagogika*, 64 (2), s. 238–255.
- HOEY, M. (2005): *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge. doi:10.4324/9780203327630
- HOLÁ, L. – HANÁKOVÁ, D. (nedatováno): K výuce gramatiky v češtině pro cizince. *Czech step by step* [online], nakladatelství Akropolis [cit. 2019-06-02], http://www.czechstepbystep.cz/clanky/k_vyuce_gramatiky.html
- HOWARTH, P. (1998): Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), 24–44.
- HORWITZ, E. K. – HORWITZ, M. B – COPE, J. (1986): Foreign Language Classroom Anxiety. In: *The Modern Language Journal*, 70, s. 12–32. Retrieved from EBSCOhost.
- HYMES, D. H. (1972): On communicative competence. In: *J.B. Pride – J. Holmes (eds.) Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, s. 269–293.
- CHOMSKY, N. (1957): Syntactic structures. The Hague, Mouton.
- JANÍKOVÁ A KOL. (2011): *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- KRASHEN, S. D. – TERRELL, T. D. (1983): *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon Press; San Francisco: Alemany Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001): Toward a Postmethod Pedagogy. In: *TESOL Quarterly*. 35 (4), s. 537–560.
- LEWIS, M. (1993): *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997): *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- LINDSTROMBERG, S. – BOERS, F. (2008): *Teaching chunks of language: from noticing to remembering*. London: Helbling language.
- MCCARTHY, M. – O'DELL, F.: *English collocations in use*. Cambridge University Press.
- NATTINGER, J. (1986): Lexical phrases, functions and vocabulary acquisition.

- In: *The ORTESOL Journal*, 7, s. 1–14.
- NATTINGER, J. – DECARRICO, J. (1992): *Lexical phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NESSELHAUF, N. (2005): *Collocations in a Learner Corpus: studies in corpus linguistics 14*. Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/scl.14.
- ÖRDEM, E. – PAKER, T. (2016): Retention and Use of Lexical Collocations by Applying Lexical Approach in a Reading Course. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), s.144–160.
- PAWLEY, A. – SYDER, F. H. (1983): Two puzzles for linguistic theory: native like selection and native like fluency. In: J.C. Richards – Schmidt, R.W. (eds.), *Language and communication*. London: Longman, s. 191–226.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online] (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <<http://www.nuv.cz/file/159>>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online] (2017). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- RENOUF, A. – SINCLAIR, J. (1991): Collocational frame works in English. In: K. Aijmer and B. Altenberg (eds.) *English Corpus Linguistics: studies in the honour of Jan Svartvik*. London: Longman, s. 128–143.
- ROBINSON, P. (1995): Review article: Attention, Memory and the „Noticing“ Hypothesis. In: *Language learning*, 45 (2), s. 283–331. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x
- SCHEFFLER, P. (2015): Lexical priming and explicit grammar in foreign language instruction. In: *ELT Journal*, 69 (1), 93–96.
- SCHMITT, N. – CARTER, R. (2000): Lexical phrases in Language learning. In: *The language teacher*, 24 (8), s. 6–10.
- SCHMIDT, R. W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics*, 11(2), s. 129–158.
- SCOVEL, T. (1978): The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. In: *Language Learning*, 28, s.129–142.
- SELIVAN, L. (2018): *Lexical grammar: activities for teaching chunks and exploring patterns (Cambridge handbooks for language teachers)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SERRANO, R. – STENGERS, H. – HOUSEN, A. (2015): Acquisition of Formulaic Sequences in Intensive and Regular EFL Programmes. In: *Language Teaching Research*, 19(1), s. 89–106.
- SINCLAIR, J. M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

- SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach to language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001): Olomouc: Univerzita Palackého.
- THORNBURY, S. (1998): The Lexical Approach: A Journey without Maps? In: *Modern English Teacher*, 7 (4), s.7–13.
- THORNBURY, S. (2004): *Natural grammar: the keywords in English and how they work*. Oxford: Oxford University Press.
- TIMMIS, I. (2008): The lexical approach is dead. Long live the lexical dimension! In: *Modern English Teacher*, 17 (3), s. 5–10.
- VOJTKOVÁ, N. (2013): Nové trendy ve výuce cizích jazyků aneb jakou metodu vlastně používám? *Educoland*[online]. Pedagogická fakulta Masarykovy university. [cit. 2019-06-04]. <<http://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/nove-trendy-ve-vyuce-cizich-jazyku-aneb-jakou-metodu-vlastne-pouzivam/>>
- WILKINS, D. (1976): *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, D. (1990): *The lexical syllabus: a new approach to language learning*. London: Collins ELT.
- WOOD, D. (2001): In search of fluency: what is it and how can we teach it? In: *Canadian modern language review*, 57, s. 573–589.
- WOOLARD, G. (2000): Collocation – encouraging learner independence. In *Teaching Collocation: Further Developments In The Lexical Approach*, Michael Lewis (ed.), 28–46. Hove: Language Teaching Publications.
- WOOLARD, G. (2005): *Keywords for fluency*. Heinle ELT.
- ZAABALAWI, R. S. – GOULD, A. M. (2017): English collocations: A novel approach to teaching the language's last bastion. In: *Ampersand*, 4, s. 21–29.

Tato studie vznikla s finanční podporou grantu poskytnutého GA UK č. 408119, s názvem Záměrné učení kolokací ve skupinové výuce, řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

NADANÝ ŽÁK NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA

Gifted Pupil at the Beginning of School Attendance in Czech Language Classes

Pavla Chejnová

Abstrakt: Článek se zabývá problematikou nadaného žáka z hlediska možností jeho rozvíjení v hodinách mateřského jazyka na počátku školní docházky a na prvním stupni základní školy. V současnosti se již opouští při definici nadání od souhrnného výsledku jednotného IQ testu, neboť se děti ve svých intelektových profilech liší. V článku se zaměřuji na nadání v oblasti jazyka. Je představena stručná charakteristika jazykového vývoje nadaných dětí, ale i nástin osobnostní charakteristiky, která se může u nadaných dětí vyskytnout. Článek upozorňuje na některé problémy, kterým mohou nadané děti čelit v hodinách mateřského jazyka, např. výskyt poruch učení, především dyslexie a dysgrafie, což komplikuje rozpoznání nadání. Pro učitele je mnohdy nečitelný i intelektový profil žáka s nerovnoměrně rozloženým nadáním. V článku jsou navrženy některé postupy, které by mohli učitelé uplatňovat při rozpoznávání a rozvíjení jazykového nadání v hodinách mateřského jazyka.

Klíčová slova: český jazyk, nadaný žák, jazykové nadání, didaktika českého jazyka

Abstract: The article deals with the possibilities of developing gifted pupils at the beginning of school attendance and during primary level of education in Czech language classes. Recently, the scientists leave the definition of giftedness based on summarizing IQ, because children differ in their intellectual profiles. In this article, language giftedness will be described. Language development of gifted children and also their psychological characteristic is commented on. The article also focuses on several problems that gifted children may encounter in Czech language classes, e.g. learning disorders, such as dyslexia and dysgraphia which makes it difficult to identify such children as gifted. The intellectual profile of children with unequally developed areas of giftedness may be incomprehensible for some

teachers. Finally, several proposals of developing gifted children in Czech language classes are presented.

Key words: *Czech language, gifted pupil, language giftedness, Czech language didactics*

1 Úvod

V článku se budu věnovat některým problémům, jimž může čelit nadané dítě na počátku školní docházky. Zaměřím se především na oblast jazykového nadání. Zmíním i některé obtíže, které mohou nadaní žáci mít konkrétně v předmětu český / mateřský jazyk. Budu se věnovat i identifikaci nadání dítěte v předškolním období nebo v mladším školním věku, neboť jeho nerozpoznání může vést k určitým obtížím ve škole; ty pak mohou vyústit až v nesprávnou diagnostiku (např. poruchy pozornosti).

Definice intelektového nadání a přístupů k němu existuje mnoho, srov. např. diskuse k pojmům nadání, talent, inteligence (Fořtík a Fořtíková, 2015, Machů, 2010, Machů, Kočvarová a kol. 2013, Škrabánková, 2012), k teorii mnohačetných inteligencí Armstrong, 2011, Gardner, 1999. Vycházím z vymezení nadání, které převzali Fořtík a Fořtíková (2015) ze zasedání Columbus group¹, což je mezinárodní centrum věnující se nadání a nadaným jedincům. Nadání je zde chápáno jako asynchronní vývoj, ve kterém se kombinují vyspělé poznávací schopnosti a zvýšená citlivost, a utvářejí tak vnitřní prožitky a uvědomování si sebe sama kvalitativně odlišné od normy. Tato asynchronie se zvyšuje s vyšší intelektuální kapacitou. Z tohoto vymezení vyplývá, že se zdaleka nejedná jen o dítě, které se rychleji a lépe učí. Naopak, některé charakteristické rysy dítěte vzdělávací proces komplikují a kladou na učitele i rodinu zvýšené nároky. V České republice je nadaný žák chápán jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami a může mít ve škole individuální vzdělávací plán. Ten ovšem získá jen dítě, které prokázalo akceleraci kognitivního vývoje v pedagogicko-psychologické poradně.

2 Diagnostika

U dětí na počátku školní docházky a na prvním stupni se většinou nesetkáváme s označením nadaný žák, ale spíše žák s akcelerovaným vývojem v ur-

1 <http://www.gifteddevelopment.com/isad/columbus-group>

čité oblasti, např. v oblasti čtení či matematických představ. Tato akcelerace je vrozená a není správné obviňovat z ní rodiče. Bohužel, většina nadaných žáků není diagnostikována, a nemohou tak individuální plán získat. Z hlediska statistického rozložení intelektových schopností ve společnosti by měly být do kategorie mimořádně intelektově nadaných dětí zařazena alespoň 2 % žáků, což se však zdaleka neděje (Čavojská a kol., 2010). Vyšetření v poradně se opírá o IQ testy, které, jak se ukazuje, nejsou právě u nadaných dětí spolehlivé. Mnohé nadané děti jsou perfekcionistické, mají divergentní myšlení, a tak často u jednoduchých otázek nabízejí daleko složitější řešení, či mlčí, a tudíž nezískají požadované body. Děti také často postrádají motivaci některé soubory úloh řešit (Stehlíková, 2015). Mnohdy nadané děti získají diagnózu jinou, nejčastěji poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Rozpoznat projevy hyperaktivity a projevy nadání je pro psychology i vyučující obtížné. Jedná se např. o tyto společné projevy (dle Webb a kol., 2005):

1. Problémy s udržení pozornosti. U nadaných dětí se však nepozornost projevuje zpravidla pouze ve škole, kdy pro ně není výuka dostatečně stimulující. Doma u úloh, které je zajímají, vydrží naopak sedět daleko delší dobu, než je typické pro jejich věk. Mnohé nadané děti svou pozornost organizují jinak než většina dětí, např. pro to, aby se dobře soustředily a učily, potřebují dělat více věcí najednou (Stehlíková, 2018).
2. Problémy s nedokončováním úkolů. U nadaných dětí však nevyplývají z neschopnosti, ale z vlastního rozhodnutí úkol nedokončit, není-li dostatečně zajímavý a smysluplný.
3. Nedodržování pravidel a potíže s autoritami. Nadané děti nemají problém pravidla dodržet, pokud se s nimi ztotožní. Jejich neochota dodržovat pravidla pramení spíše z nepřijetí pravidla, pokud je z jejich hlediska neúčelné.
4. Nadané děti mají rovněž vyšší úroveň aktivity a energie, takže mohou působit hyperaktivně (např. se houpou na židli, pobíhají po třídě, nadměrně mluví). Tyto projevy vymizí, když je dítě vhodně zabaveno. Laznibatová a Jurášková (2005) rozlišují mezi hyperaktivitou primární, související s fungováním centrální nervové soustavy nadaných dětí, a hyperaktivitou sekundární, která souvisí se situacemi, kdy se dítě ve škole nudí či má problémy se vztahy ve třídě. Vztah hyperaktivity a nadání stále není zcela jasný (srov. např. Nelson a kol., 2006).

Je třeba také brát v potaz, že projevy hyperaktivity a nesoustředěnosti jsou v předškolním věku běžným jevem. Proto fakt, že dítě umí např. už v předškol-

ním věku číst², není jednoznačným argumentem pro časný nástup do školy, přestože zákon umožňuje nástup do školy i dětem pětiletým. Mnoho problémů se tak průběžně samo vyřeší dozríváním nervového systému dítěte. Na druhou stranu se může stát, že dítě odkladem školní docházky ztratí posupně motivaci k učení a problémy se jen prohloubí (Novotná, 2010). Různé pohledy na tuto problematiku nabízí Hříbková (2013).

3 Specifické poruchy učení

U nadaných dětí není neobvyklým jevem, že zároveň mají i specifickou poruchu učení (jeden z typů dvojí výjimečnosti, kdy nadané dítě trpí zároveň nějakým hendikepem). Nejčastěji se jedná o dysgrafii, dyslexii a dysortografii. Pokud je diagnostikována pouze porucha učení, např. dyslexie, individuální program pro žáka se soustředí pouze na odstranění obtíží, nikoliv na rozvoj silných stránek dítěte (Portešová, 2009, 2011). Zkušenosti z praxe navíc potvrzují, že i když je nadání odhaleno, učitelé a psychologové pracují především na odstraňování obtíží. Někteří učitelé mají dokonce problém akceptovat souběh nadání a dílčí poruchy učení. Mnohdy se stane, že není odhaleno ani nadání, ani porucha učení, neboť dítě díky svému intelektovému potenciálu poruchu učení kompenzuje. Dítě pak působí jako průměrný žák, i když se jedná vlastně o podvýkonnost.

Dalším problémem může být i fakt, že v různých oblastech v IQ testech (např. test Wechslerův) dosahují nadané děti velkých rozdílů. Výrazný bodový rozdíl interpretují psychologové jako poruchu v té oblasti, ve které žák dosahuje slabšího výkonu, ten však může být klidně i nadprůměrný (např. rozdíl mezi performační a verbální částí IQ testu či slabý výsledek v porozumění sociálním situacím).

Obvyklé jsou i problémy s grafickou stránkou písemného projevu. „Často je u nadaných dětí pozorována intelektově-psychomotorická nevyrovnanost vývoje, která se projevuje disproporcí v podobě časného a rychlého nácvičku čtení na jedné straně a potížemi při grafomotorických projevech na straně druhé. Toto může vyústit až do negativních postojů dítěte k nácvičku psaní, což je častější u nadaných chlapců než u dívek“ (Havigerová, Křováčková a kol, 2011,

2 Ne každý časný čtenář musí být nutně nadaným dítětem, i když časné spontánní čtenářství je jedním z často se vyskytujících projevů nadaných dětí. Předpokládá se, že téměř 50 % intelektově nadaných dětí umí číst před nástupem do školy (Hříbková, 2013, s. 20).

s. 15). Někdy se jedná i o motivační faktor: dítě se nechce zdržovat formalitami a rychle chce sdělit informace, píše nečitelně, zapomíná interpunkci.

Co se týče znalosti pravopisu, nejnovější výzkum (Chejnovská, 2019) ukázal, že nadaní žáci na druhém stupni základní školy sice měli lepší výsledky ve tvořivých úlohách a úlohách vyžadujících aplikaci poznatků (oblast syntaxe, frazeologie), nicméně v úlohách zaměřených na triviální znalosti pravopisu měli nadaní žáci o něco slabší výsledky než žáci, u nichž nadání nebylo diagnostikováno. Jedná se pravděpodobně o následek nedostatečného nácviku, neboť nadaní žáci mají mnohdy tendenci se úlohám zaměřeným na dril vyhýbat.

4 Charakteristika nadaných žáků v mladším školním věku

U nadaných dětí se ve zvýšené míře vyskytují charakteristické osobnostní rysy, kterými se odlišují od průměrných žáků (Havigerová, Křováčková a kol., 2011, Hříbková, 2009, 2010).

- Preferují individuální práci nad skupinovou
- Preferují induktivní a problémové úlohy
- Při učení využívají představivosti
- Mají velké množství poznatků z různých oblastí
- Řeč je propracovaná, plynulá
- Jsou schopni samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich
- Úkol nedokončí, pokud nejsou plně spokojeni s jeho řešením
- Mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou
- Nemají rádi učení mechanické a paměťové
- Mívají originální smysl pro humor
- Využívají kritické myšlení, hodnocení ostatních
- Projevují tendenci organizovat ostatní

Jednou z hlavních charakteristik nadaných dětí i dospělých je intenzita prožívání (Stehlíková, 2014). Dítě vnímá intenzivněji na smyslové úrovni pachy, zvuky, světlo, teplotu (hyperestezie), ale i atmosféru, emoce druhých (Stehlíková, 2014, 2016, Laznibatová, 2003, 2012). U nadaných dětí bývá vysoce reaktivní amygdala, část limbického systému, zodpovědná za emocionální prožívání. Na možné sociálně-emocionální problémy nadaných upozorňuje Machů (2006).

5 Jazykový vývoj nadaných dětí

Mezi počátkem mluvení a nadáním není přímá souvislost. Některé nadané děti začínají mluvit dříve než průměrné děti, ale někdy právě nadané děti začínají mluvit později, nebo alespoň v počátcích mluví málo, potom bývá ale další rozvoj akcelerovaný, tj. z hlediska laického pozorovatele dítě začne mluvit rovnou v souvětích. Pozdní začátek řečové produkce pravděpodobně souvisí s perfekcionismem nadaných. Teprve, až když dítě vnitřně řeč zcela ovládá, projeví se a začne ji používat (Mönks, Ypenburg, 2002). Chejnová (2016, v tisku) detailně analyzuje řečový vývoj chlapce s diagnostikovaným nadáním, u nějž byl nástup řečové produkce spíše pozdní, po nástupu řeči však byl vývoj akcelerovaný. Ve skutečnosti dítě procházelo všemi stádii typickými pro řečovou ontogenezi, nicméně jeho řečová produkce v raných stádiích (např. žvatlání, fáze jednoslovných a dvouslovných výpovědí) byla nižší (Chejnová, 2016). Nadané děti jsou si vědomy nedostatečnosti svého projevu, a dokud nedosáhnou přijatelné řečové kompetence, raději verbální komunikaci omezují. Příklady takového vývoje uvádějí např. Mönks, Ypenburg, 2002.

Vývoj nadaných dětí je často skokový, a tak i v řečovém vývoji můžeme pozorovat lexikální spurty, tj. období, kdy si dítě osvojuje velké množství lexémů v krátkém časovém období. V předškolním období už tyto děti zpravidla disponují rozsáhlou slovní zásobou, kterou převyšují své vrstevníky. Navíc je dítě někdy schopno si proces svého osvojování lexika uvědomovat, např. hlásí, že už umí další slovo (Chejnová, 2016). V předškolním a mladším školním věku se pak jedná např. o idiomatiku, metafory a cizí slova, která tito žáci mnohdy umějí dobře používat. Dítě s jazykovým nadáním dokáže u lexika správně posoudit jeho stylovou platnost.

Rovněž gramatický vývoj může nést určitá specifika, např. nadané děti rychleji začnou používat složitější gramatické konstrukce jako např. pasiva a kondicionály, rovněž i rozvitá souvětí (Chejnová, 2016, Chejnová, v tisku). Už v průběhu prvního stupně základní školy může dítě užívat velké množství frazémů a uvědomuje si jejich podstatu (např. komentuje frazémy, se kterými se nově setká, slovy: „to je frazém“). Práce s frazémy navíc jazykově nadané děti velmi baví (Chejnovská, 2019).

6 Oblasti jazykového rozvoje

V českém jazyce je pozornost věnována v ideálním případě všem složkám, tj. produktivním (mluvení, psaní) i receptivním (čtení, naslouchání). U nadaných dětí nejsou tyto složky rozvinuty rovnoměrně, což ovšem platí do jisté míry i u ostatních dětí. Nadané děti často narážejí na mýtus, že musí být dobré ve všem, jinak nejsou nadané. Postupně se budu věnovat všem těmto oblastem.

6.1 Mluvení

Nadané děti bývají perfekcionista, s čímž může také souviset vyšší míra úzkostnosti, tedy i trémy. V nižších třídách je kladen často důraz spíše na reprodukci (básničky), což pro nadané děti nemusí být motivační; na častý nezáměr o pamětné učení upozorňuje Hříbková (2009). Je-li zařazeno volné vyprávění, mnohdy se stane, že téma není pro dítě zajímavé (např. pohádky), a to, co jej zajímá, nemá možnost sdělit. Rozdílný vývoj řeči a myšlení, kdy schopnost myšlení vždy předstihuje schopnosti řečové, zase může způsobovat zrychlenou mluvu, případně zakoktávání (Stehlíková, 2018, s. 53).

6.2 Psaní

Grafomotorika bývá u nadaných dětí obecně slabší (Machů, 2006, s. 20). Na Slovensku, kde mají větší zkušenosti s přímou výukou nadaných žáků ve školách pro nadané děti (Laznibatová, 2012) se osvědčilo dovolovat dětem psát hůlkovým písmem. Dítě se tak může soustředit na to, co chce sdělit, a ne pouze na formální stránku. Na druhou stranu psychologové hovoří i o nesporně kladném vlivu vázaného písma na rozvoj některých psychických vlastností dítěte. Není tedy řešením od vázaného písma zcela upustit, ale zmírnit jeho stresující dopad – aby nebylo nadané dítě zbytečně špatně hodnoceno kvůli písemnému projevu. Na druhou stranu některé děti jsou už velmi kreativní a začínají vytvářet vlastní literární tvorbu – příběhy, básničky.

6.3 Čtení

Mnoho nadaných dětí čte již před nástupem do první třídy. Čtení si osvojily samy přirozeně, vycházejí z intuitivního čtení po písmenech, která pak spojují do slov. Postup tak připomíná spíše metodu genetickou. Vyžaduje-li učitel po dítěti slabikování, dítě bude demotivováno a jeho úroveň čtení se může i zhoršit. Nelze ovšem předpokládat, že dítě už umí číst na takové úrovni, že není třeba na čtení dále pracovat. Děti mají tendenci číst rychle a některá obtížnější slova si domýšlet, hádat. Také ortoepická stránka projevu zpravidla není zcela bez chyby. Při

čtení s porozuměním nadané děti někdy opomíjejí detaily, aby se rychleji dostaly k informaci, kterou hledají.

6. 4 Naslouchání

Zvláště při naslouchání se projevuje odbíhání pozornosti od tématu, pokud není pro dítě zajímavé či mu připadá výklad pomalý. Dítě může mít pocit, že už všechno zná, a nedává pozor.

Nadané děti mívají tendenci dělat při naslouchání ještě další aktivity, což souvisí s jejich typem pozornosti. U nadaných se jedná o jiný typ pozornosti, tzv. rozšířenou, otevřenou pozornost, která se od pozornosti zaměřené na jeden předmět liší (Stehlíková, 2018, s. 99). Pro laického vnímatele dítě často působí, že nedává pozor, ale nakonec všechny potřebné informace zná.

7 Návrhy do výukového procesu

Na základě výše zmíněných aspektů formuluji několik doporučení pro práci s nadanými žáky v hodinách mateřského jazyka. Ne všem nadaným samozřejmě bude tento styl výuky vyhovovat, naopak některá doporučení jsou vhodná i pro práci s dětmi bez diagnostikovaného nadání (např. bod 2, 7, 9).

1. Nechat dítě pracovat vlastním tempem nebo pracovat na více úkolech najednou. Vhodné jsou např. pracovní listy, které obsahují vícero různě zaměřených úloh.
2. Neodměňovat dítě způsoby, které pro něj nejsou motivující (např. za odměnu si to můžeš vybarvit).
3. Pokud dítě dokončí jednodušší úlohu dříve, zadat úlohu tvořivější, nikoliv další založenou na stejném postupu.
4. Nenutit dítě číst pomalým tempem se spolužáky, ale zadávat prohlubující úlohy na čtení s porozuměním. Není vhodné ponechat dítě bez zpětné vazby.
5. Nevyžadovat odpovědi konvergentního typu. Nadané děti mívají divergentní myšlení a odpovědi na jednoduché otázky často do hloubky promýšlejí, hledají v nich hlubší smysl. S odpovědi otálejí a mnohdy nabídnou odpověď, která učitele překvapí. Není vhodné ji zamítnout, ale spíše o ní diskutovat.
6. Nejednodušovat látku.
7. Zařazovat do výuky jazykové hry (viz např. Pišlová, 1996).
8. Být připraven na kritické poznámky, společně hledat řešení (např. pomocí Google a encyklopedií).

9. Být připraven na to, že nadané dítě bude hodnotit některé aktivity jako nudné. Podle Landau (2007, s. 106) slovem nuda nemusí dítě vyjadřovat jen to, že učivo není zajímavé. Často je výrazem dítěte označujícím nedostatek pozornosti, s nímž se setkává ve škole, protože není středem pozornosti jako doma.

Současní badatelé se různí v pohledu na to, zda je vhodnější integrovat nadané žáky do běžných tříd, či je vzdělávat mimo hlavní proud. V České republice je současným trendem děti zařazovat do běžných tříd (blíže k inkluzi a možnosti práce s nadanými Vondráková, 2015). Je tedy nezbytné, aby učitelé byli obeznámeni s problematikou nadaných dětí a dokázali je motivovat. Obohacení kurikula v předmětu český jazyk a komunikace může mít pozitivní vliv na celou třídu (blíže k problému Machů, 2009).

Literatura:

- ARMSTRONG, T. (2011): *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Praha: Portál.
- ČAVOJSKÁ, M. a kol. (2010): *Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- FOŘTÍK, V. – FOŘTÍKOVÁ, J. (2015): *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- GARDNER, H. (1999): *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- HAVIGEROVÁ, J. M. – KŘOVÁČKOVÁ, B. (2011): *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2009): *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2010): *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2013): *Nadání a předškolní věk*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- CHEJNOVÁ, P. (2016): *Acquisition of morphological categories and vocabulary in early ontogenesis of a Czech child*. Praha: Karolinum.
- CHEJNOVÁ, P. (v tisku): *Development of syntactic competence in a Czech child*. Praha: Karolinum.
- CHEJNOVSKÁ, L. (2019): *Nadaný žák na základní škole. Možnosti rozvíjení v předmětu český jazyk*. Rukopis diplomové práce. Praha: PedF UK.
- LANDAU, E. (2007): *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.

- LAZNIBATOVÁ, J. (2003): *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- LAZNIBATOVÁ, J. (2012): *Nadaný žiak: na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris.
- LAZNIBATOVÁ, J. – JURÁŠKOVÁ, J. (2005): Prejavy hyperaktivity u nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, ročník 40, č. 3, s. 195–212.
- MACHŮ, E. – KOČVAROVÁ, I. a kol. (2013): *Kvalita školy z hľadiska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- MACHŮ, E. (2010): *Nadaný žák*. Brno: Paido.
- MACHŮ, E. (2009): *Vliv integrovaného obohacujícího kurikula na žáky s nadáním v předmětu český jazyk a literatura*. Disertace. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- MACHŮ, E. (2006): *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných žáků v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- MÖNKS, F. J. – YPENBURG, I. H. (2002): *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada.
- NELSON, J. M. – RINN, A. N. – HARTNETT, D. N. (2006): The possibility of misdiagnosis of giftedness and ADHD still exists: A response to Mika. *Rooper Review*, ročník 28, č. 4, s. 243–248.
- NOVOTNÁ, M. (2010): Kazuistika rozumově nadaného chlapce po odkladu školní docházky. In Šimoník, O. (ed.) *Talent a nadání ve vzdělávání*. Brno: Masarykova Univerzita, s. 135–138.
- PIŠLOVÁ, S. (1996): *Jazykové hry*. Praha: Fortuna.
- PORTEŠOVÁ, Š. (2011): *Rozumově nadané dítě s dyslexií*. Praha: Portál.
- PORTEŠOVÁ, Š. (2009): *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova Univerzita.
- STEHLÍKOVÁ, M. (2018): *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada.
- STEHLÍKOVÁ, M. (2016): *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada.
- STEHLÍKOVÁ, M. (2015): Možná úskalí IQ testů u mimořádně nadaných. In Stehlíková, M. *Nadané děti a dospělí*. Dostupné z URL: <http://monikastehlikova.cz/mozna-uskali-iq-testu-u-mimoradne-nadanych/>
- STEHLÍKOVÁ, M. (2014): Jak myslí děti s vysokým potenciálem. *Rodina a škola*, ročník 2014, č. 4. Dostupné z URL: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/90882/jak-mysli-deti-s-vysokym-potencialem>
- ŠKRABÁNKOVÁ, J. (2012): *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- WEBB, J. T. – AMEND, E. R. – WEBB, N. E. – GOERSS, J. – BELJAN, P. –

- OLENCHAK, F. R. (2005): *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press.
- VONDRÁKOVÁ, E. (2015): Nadané děti a možnosti jejich rozvoje v současné praxi. *Integrace a inkluze*, červen 2015. Dostupné z URL: https://www.vhled.cz/Clovek_a_lidstvo/NADAMOZROZ.html

**APLIKACE
APPLICATIONS**

PROSTŘEDKY NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V MLUVNÍCH PROJEVECH ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM¹

Linguistic Means of Non-verbal Communication in Speaking Speeches of Visually Impaired Pupils

Klára Eliášková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou neverbální komunikace v mluvních projevech žáků se zrakovým postižením prizmatem současné inkluzivní jazykové výuky. Pojmenuje některá kritická místa v neřečové komunikaci nevidomých, která jsou dysfunkční právě díky absenci zrakového vjemu, a nahlédne na proces jejich realizace v hodinách českého jazyka. Vedle samotné produkce se pokusí postihnout také proces percepce neverbálních signálů v interakci s vidomými komunikačními partnery.

Klíčová slova: neverbální komunikace; funkce neverbální komunikace; kritická místa; žák se zrakovým postižením

Abstract: The contribution deals with non-verbal communication in the speech of pupils with visual impairment from the perspective of today's contemporary inclusive language teaching. It describes some critical points in the non-speech communication of the blind, which are dysfunctional due to the lack of visual perception, and it shows the process of their implementation in Czech language lessons. In addition to the production itself, it tries to capture the process of perception of nonverbal signals in the interaction with the sighted communication partners.

Key words: non-verbal communication; non-verbal communication functions; critical places; pupil with visual impairment

1 Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu Grantové agentury Univerzity Karlovy 276218: Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením.

V moderně koncipovaném školním vzdělávání reagujícím na dynamický rozvoj znalostní společnosti by mělo mít důležité místo pěstování mluvního projevu žáků. Vycházíme z předpokladu, že cílem současného vyučování českému jazyku je vést žáky k funkční komunikaci, tedy naučit je dovednosti vhodně si vybírat z četných jazykových prostředků takové, jejichž prostřednictvím dokáží zprostředkovat – s ohledem na konkrétní komunikační situaci – obsah vlastního sdělení. K tomu musí být zároveň schopni informace přijímat, dešifrovat a interpretovat, k čemuž jim slouží prostředky nejenom verbální, ale i neverbální komunikace (Palkosková, 2014, s. 80). Klademe si dlouhodobě otázku, zda současná škola ve svém pojetí učiva českého jazyka otevírá dostatečný prostor k realizaci výuky akcentující komunikačně nastavené cíle, mezi něž souvislá kultivace řečového projevu žáka v celé své šíři patří (srov. Čechová, 1998; Štěpáník, 2014, 2017; Šmejkalová – Štěpáník, 2017 aj.).

Z pohledu jazykové praxe ustupují potřeby komunikační výchovy jak v rozvoji verbální, tak neverbální komunikace především osvojování mluvnického učiva na základě různých jazykových rozborů či úkolů, při jejichž řešení žáci aplikují především analyticko-syntetický přístup a kdy jsou komunikační přesahy opomíjeny (Štěpáník, 2017, s. 106). Příčin současného stavu je mnoho, nicméně nejčastějším argumentem vyučujících jsou centrálně zadávané přijímací nebo maturitní zkoušky (srov. Štěpáník, 2017), na něž musí žáky připravit a obětují tomu prakticky většinu vyučovacích jazykových hodin. Učitelům pak přirozeně nezbývá čas aktivně přemýšlet nad tím, jak ve výuce aktivně podněcovat rozvoj komunikačních dovedností žáků, kterých by v budoucím praktickém životě jistě využili mnohem více. Nemálo přitom podléhají tlakům rodičů či vedení školy, kteří již na 2. a dále na 3. stupni škol očekávají od učitele mateřského jazyka zodpovědnou přípravu žáků ke kvalifikačním zkouškám.

V nastíněném konceptu systémové školské praxe výuka zaměřená na usměrňování, rozvoj a kultivaci mluvního projevu žáků učitele českého jazyka spíše zdržuje. V moderním pojetí vyučovací koncepce přitom není vůbec nutné, aby byla komunikační výchova realizována tradičně, tedy v rámci slohového výcviku v hodinách českého jazyka, ale nabízí učitelům různých vzdělávacích předmětů široký prostor pro mezipředmětové propojení tematických celků. Velmi podrobně o tom píše například Dagmar Strejčková (2011), která možnost funkčního propojení obsahů předmětů dokladuje při analýze možností implementace průřezového tématu RVP Mediální výchova. Vyučující v rámci jedné školy však při zkvalitňování žákovských mluvních projevů spíše nespolupracují, stále je běžnou praxí 2. stupně ZŠ a SŠ předmětové specializační profilování. Na druhé straně by stačilo, kdyby se k výuce českého jazyka přistu-

povalo důsledně integrovaně, tedy ve vzájemném propojení všech jeho složek s východiskem v písemném či mluveném komunikátu.

Z dlouholeté jazykové vyučovací praxe víme, že ve větší míře probíhá tříbení mluveného projevu žáků spíše v nižších třídách základní školy (srov. Tvořivá dramatika 1990–2017) a na střední škole je výrazně opomíjeno, a to především s ohledem na neverbální prvky projevu. Na základních školách bývá nácvik verbálních a nonverbálních prvků často doplněn aktivitami dramatického kroužku, při dramatické výchově nebo školní recitací, ovšem nedávným šetřením bylo zjištěno, že znalost ortoepické normy a schopnost postihnout chyby v přirozeném mluveném projevu žáků je nejnižší právě u učitelů 1. stupně (Vlčková-Meljaldová – Štěpáník, 2019, s. 265). Na druhém stupni ZŠ a střední škole se precizace řečového projevu nejčastěji realizuje prostřednictvím kratších pěti až desetiminutových mluvních cvičení na začátku vyučovací hodiny (např. aktualita z denního tisku, informace o přečtené knize či zhlédnutém filmu apod.) a dále se klade zvýšený důraz spíše na rétorická cvičení s grafickou oporou v powerpointových prezentacích. V takových hodinách však často chybí ucelená analytická rozprava nad realizovanou promluvou a explicitní doporučení, jak s verbálními, paralingválními i nonverbálními prostředky funkčně pracovat s přesahem ke konkrétním komunikačním situacím (srov. Vlčková-Meljaldová – Štěpáník, 2019). Samotný obsah powerpointové prezentace bývá úzce profilován k jednomu tématu (př. *Plazi*; *Tvorba J. K. Tyla*; *Hospodářství v našem regionu* apod.) a při hodnocení žáků se mnohem více přihlíží k obsahu či formálním náležitostem prezentace v prostředí powerpoint, neboť zde není obtížné nastavit jasná kritéria výsledné klasifikace. Bohužel zhodnocení úrovně řečového projevu se často omezuje pouze na informace stran výskytu tzv. parazitních slov, nespisovných výrazů, komentování očního kontaktu či tzv. rukou v kapse a celkově učitelé věnují zvukové stránce jazyka ve výuce spíše okrajovou pozornost (Vlčková-Meljaldová – Štěpáník, 2019, s. 265). Nevidomí žáci a žáci s těžkým zrakovým postižením musí verbální a neverbální dovednosti systematicky nacvičovat – to je ve vztahu k jejich handicapu absolutní předpoklad.

Dovednost umět efektivně a věcně komunikovat, řečově se prosadit, navázat komunikační kontakt a chovat se adekvátně v momentální jazykové situaci je důležitým a očekávaným výstupem jejich jazykového vzdělávání (Elišková, 2017, s. 83) a je navíc v RVP jasně vymezena (srov. RVP G, 2007; RVP ZV, 2005). Uvažujeme-li v dimenzích rovných příležitostí a přístupů ke vzdělávání, citujme několik očekávaných výstupů vzdělávacího obsahu Jazyk a jazyková komunikace z RVP pro gymnázia (2007, s. 14):

- „žák v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči,
- „žák volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit.“
nebo jeden z RVP ZV (2005, s. 17):
- „volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních činnostech.“

A znovu si položíme otázku: Do jaké míry jsou zmíněné výstupy ve vyučovací praxi skutečně naplňovány? A z pohledu našeho speciálně pedagogického zájmu ještě doplníme: Do jaké míry je schopen takové výstupy nevidomý žák naplnit?

I když jsme výše konstatovali, že na běžných středních školách je výcvik v komunikaci spíše na okraji zájmu, musíme si uvědomit, že intaktní žáci mají možnost učit se a vnímat nonverbální fenomény, které jsou nedílnou součástí běžné komunikace, přirozeným pozorováním. Hájková (2011) zdůrazňuje, jak je pro komunikaci významný a podstatný vizuální vjem, jehož prostřednictvím „vnímáme, jak a v jakém prostoru se řečník pohybuje, jaká užívá gesta a jak využívá mimiky, působí na nás i svým oblečením a celkovou úpravou zevnějšku (Hájková, 2011, s. 149).“ Žáci nevidomí a těžce zrakově postižení tuto pozorovací schopnost samozřejmě nemají a absence vizuální informace podobu jejich mluvního projevu v mnoha směrech limituje a zásadně ovlivňuje. Takzvaná „řeč těla“ těžce zrakově postižených se v porovnání s intaktními žáky projevuje nepřirozeně. Typické jsou zmechanizované pohyby těla (např. samovolné kývání dopředu a dozadu), otáčení hlavou do stran, nekontrolované zvedání rukou či různé druhy tiků, které lze v rámci komunikační a slohové výchovy korigovat a zásadně tak zkvalitňovat celkový projev žáka s těžkým zrakovým postižením.

Neverbální komunikace bývá zjednodušeně definována jako způsob řeči beze slov, ale jistě lze sáhnout i po přesnější definici. Pro výsledný charakter komunikace je pak důležité, s jakým záměrem nonverbální prostředky používáme, jaká je jejich funkce. DeVita (2008, s. 153–154) jmenuje mezi základními funkcemi například zdůraznění řečového projevu, nahrazení verbálního projevu, popírání nepravdivého tvrzení, vyjadřování emocí a dojmů, doplnění verbálního projevu, Hájková (2011, s. 150) pak přidává například stimulaci a motivaci ke komunikaci (např. paralyzující pohledy aj.) nebo užití deiktických prostředků (př. ukazování směrem rukou, hlavou, očima). Mnohé jmenované a další v lingvistickém prostředí teoreticky vymezené funkce jsou v neverbální komunikaci realizované nevidomými různě a mohou být/jsou modifikovány nejenom deficitem ve zrakovém vnímání, ale také špatnou orientací nevidomého v prostoru, v konkrétní komunikační situaci a celkovou nejistotou mluvčího. Uvedme z praxe několik příkladů.

Typickým neverbálním prostředkem, který používáme k vyjádření kontaktu směrem k druhému účastníkovi komunikace, je podání ruky. Nevidomý se v dané komunikační situaci projevuje tak, že natáhne ruku do volného prostoru před sebe a očekává navázání kontaktu stiskem ruky vidícího partnera. Orientace v prostoru je však čistě hlasová, tedy pokud se vidící komunikační partner v momentě nastavení ruky otočí, nevidomý nedokáže objektivně situaci vyhodnotit a jeho gesto zůstává bez zpětné vazby (Eliášková, 2017, s. 84). Podobné momenty nastávají i v případech zapojení deiktických prostředků, neboť neverbální naznačování směru je pro nevidomého velmi náročné, stejně jako zapojení očního kontaktu při realizaci záměru či funkce projevu (př. kontakt při proslovu, vynucení komunikace uhrančivým pohledem apod.). Zajímavou oblastí, která by jistě zasluhovala komplexní interdisciplinární psycholingvistický a speciálně pedagogický výzkum, je funkce neverbální komunikace těžce zrakově postižených při vytváření „prvního dojmu“ o druhých lidech. Zdraví lidé získávají z prvního dojmu četné informace o druhé osobě, je-li důvěryhodná, přitažlivá apod., nevidomí si přirozeně utvářejí tzv. první dojem na základě jiných aspektů.

Z uvedených příkladů je zřejmé, že nevidomí mají zásadní problémy v percepci neverbálních signálů komunikačních partnerů. Jedná-li se o čistě neverbální projevy bez například zdůrazňující funkce (bouchnutí do stolu, tlesknutí apod.), nemají v podstatě možnost je přijmout a analyzovat ve vztahu k přijímanému sdělení. Pro ostatní vidící komunikační partnery platí proto zásada verbalizovat vše, co nemůže komunikační partner zrakem vnímat. K tomu by měli být vedeni i spolužáci nevidomého žáka. Důsledná slovní deskripce musí být samozřejmostí integrované výuky.

Nevidomí žáci v řečové produkci samozřejmě neverbální prostředky používají, přirozeně nebo promyšleně je do projevů zařazují, ale odpovídají jejich možnostem a také individuálním osobnostním předpokladům. Nejběžněji definované skupiny neverbálních projevů jsou vizika, gestika, mimika, kinezika, posturologie, proxemika, fyzické a jiné aspekty vzhledu (Babušová, 2013). Obecně lze říci, že nefunkční modifikátory nonverbálních projevů těžce zrakově postižených jsou především v oblasti vnímání prostoru, pohybů a funkcí očního kontaktu, ale i v oblasti gestiky se mohou mluvní projevy nevidomých vyznačovat zdrženlivou nejistotou. Pro upřesnění znovu uvádíme několik příkladů z vyučovací praxe. Je-li nevidomý žák vyzván, aby v rámci nácviku neverbální komunikace zdůraznil své verbální sdělení například bouchnutím do stolu, je v odhadnutí síly úderu na plochou desku nejistý a spíše udeří opravdu slabě. Celkově lze říci, že

v mluvních projevech nevidomých žáků je gestikulace velmi uměřená, často chybí zcela. Setkáváme se i s tím, že žáci mají raději ruce založeny v klíně, ukotveny v pevném bodě na lavici nebo volně svěšeny podél těla.

Z mluvených projevů žáků s těžkým zrakovým postižením lze vyzorovat, že zásadní problém je absence očního kontaktu s komunikačním partnerem. Žáci se dívají zpravidla směrem ke zdroji světla (např. oknu), ale mnohem častěji reagují otočením za sluchovým podnětem (promluva učitele, poznámka spolužáka k tématu apod.). Když například průběh komunikačního procesu naruší z pohledu vidícího nepodstatný zvukový podnět (zakašláni pasivního posluchače, vrznutí lavice apod.), stáčí k němu nevidomý intuitivně oční kontakt (pohybem celé hlavy), i když se mu ne vždy podaří zachytit správný směr nebo je to v dané fázi probíhající komunikace nevhodné.

Hájková (2011, s. 151) uvádí, že způsob, jakým se jedinec pohybuje, vypovídá mnohé o něm samém, ovšem vzhledem k objektivním překážkám v prostorové orientaci nevidomého v neznámém prostředí nelze pohyb takového řečníka v nonverbálních analýzách vnímat běžným způsobem. Při rozpoznávání vhodné vzdálenosti v rámci prostorové a teritoriální komunikace aktivizují nevidomí žáci hmat v kombinaci s předsunutou rukou, jejíž pomocí detekují nejbližší okolí (intimní nebo osobní zónu). Takové projevy jsou například běžně pozorovatelné, když jde žák k tabuli a hledá přirozenou zónu vzdálenosti ve vztahu k učiteli. V konečném důsledku při výuce vedeme žáka k fixaci pomoci pevného bodu (stolu, tabule, popř. řečnického pultíku apod.), neboť přirozený postoj ve volném prostoru reflektující běžné rétorické požadavky na neverbální prostředky je pro nevidomého v kombinaci s přednesem náročný.

Doposud jsme hovořili o izolovaných neverbálních projevech nevidomého žáka, které může učitel cíleným výcvikem a zapojováním mluvních cvičení do jisté míry kultivovat. Nácvik nonverbální prvků v řečovém projevu nevidomého žáka má zpravidla velmi bazální povahu a intaktním spolužákům může připadat až směšný (Eliášková, 2017, s. 85–86), což se při neformálních rozhovorech s učiteli integrovaných nevidomých žáků potvrzuje. Proto takové podnětné, zajímavé a z pohledu speciálně pedagogické intervence nezbytné výukové aktivity raději učitelé integrovaných žáků vynechají, i když ve výstupech RVP předepsány jsou a není žádný důvod je vzhledem k žákům s těžkým zrakovým postižením vylučovat. Máme-li zaznamenány nějaké pozitivní zkušenosti z inkluzivní praxe, a jsou skutečně velmi ojedinělé, učitelé integrovaných nevidomých žáků či žáků s těžkým zrakovým postižením procvičují vzhledem k výše popsaným důvodům a obtížnosti realizace učiva ve výuce nevidomých maximálně verbální či paralingvální prostředky řeči.

Závěr

Jsme přesvědčeni, že komunikační výchova je v českých školách redukována, neodpovídá současným nárokům komunikační praxe a ve vyučování stále ustupuje potřebám tradičního upevňování jazykového učiva (srov. Babušová, 2013; Štěpáník, 2017 aj.). Přitom RVP na úrovních základní i střední školy v rámci svých požadavků očekávají, že žáci a studenti v rámci školní výuky upevňují a zdokonalují své komunikační dovednosti. Vnímáme-li komunikační výchovu jako cestu k osvojení širokého komplexu činností založeného na percepci, porozumění a následné produkci komunikátu, je více než nutné žáky v daných dovednostech zdokonalovat. U žáků se zrakovým postižením má navíc komunikační průprava další „přidané hodnoty“. Na jedné straně se při pěstování mluveného projevu u žáků se zrakovým postižením nabízí efektivní prostor pro speciálně pedagogickou intervenci v podobě kultivace jejich „zmechanizovaných neadekvátních návyků“ (př. kývání těla, kroucení hlavy, podupávání nohou, mnutí očí apod.) a na straně druhé mohou být žákům simulovány různé řečové situace a předkládány vzorové modely jejich řešení. Proto se ukazuje jako jednoznačně žádoucí výcvik v komunikačních dovednostech nepodceňovat, naopak věnovat mu ve výuce (zvláště) žáků s těžkým zrakovým postižením maximální možnou pozornost po celou dobu školního jazykového vyučování.

Literatura

- BABUŠOVÁ, G. (2013): Mluvený projev žáků na 1. stupni základní školy. *Lingvistika Praha 2013* [online]. Publ. 10. 7. 2013. Cit. 6. 2. 2018. Dostupné z [www.<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>](http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik).
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- DEVITO, J. A. (2008): *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- ELIÁŠKOVÁ, K. (2017): *Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením*. Praha: Nakladatelství PedF UK.
- ELIÁŠKOVÁ, K. (2017): Využití 3D modelů ve slohové výuce žáků se zrakovým postižením. In *Didaktické studie*, 9(1), s. 67–74.
- HÁJKOVÁ, E. (2011): *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Kolektiv autorů (2005): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Kolektiv autorů. (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- KRAUS, J. (2010): *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

- PALKOSKOVÁ, O. (2012): Morfologie ve výuce: Některé problémy a souvislosti. In *Didaktické studie*, 4(1), s. 80–82.
- STREJČKOVÁ, D. (2011): Používané didaktické metody při implementaci Mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury. In ŠMEJKALOVÁ, M. (eds.) *Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Sborník z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny, 9. září 2011. Praha, s. 27–37.
- ŠMEJKALOVÁ, M. – ŠTĚPÁNÍK, S. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedf UK.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2017): Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? In *Český jazyk a literatura*, č.3, s. 105–111.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2014): Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. In *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. – ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka. In „*Bohemistika*“ 2, s. 239–267.

RECENZE
REVIEWS

NOVÁ PUBLIKACE O TOPONYMECH

New Monography about Toponyms

Ladislav Janovec

V roce 2018 vyšla na Technické univerzitě v Liberci publikace autorů Václava Lábuse a Daniela Vrbíka s názvem *Toponyma v krajině a možnosti jejich výzkumu*. Tato monografie je jedním z výstupů projektu *Toponyma v krajině: jejich struktura a proměny*.

Jde o zajímavou publikaci, která se věnuje toponymům na území dvou nepřilíživě rozlehlych katastrů: Vysokého nad Jizerou a Lučan nad Nisou, nicméně podává velice bohatou terminologickou i metodologickou základnu a naznačuje možnosti, jimiž by se mimo jiné moderní toponomastika mohla ubírat. Hlavní pozornost je zaměřena na toponymické centrum, variantnost toponym a objektovou fixaci.

V čem je výzkum komplikovaný, pochopí čtenář již z kapitoly věnované charakteristice obou sledovaných katastrů. Jsou to katastry pohraniční, kde se střetávaly české a německé vlivy, ba německé i převažovaly. Tím pádem byly oba katastry postiženy proměnou obyvatelstva ve dvacátém století – napřed vysídlení českého, následně po válce odsun německého a pochopitelně následná kolonializace pohraničí a kolektivizace, resp. znárodnování. To, že s obyvateli odešla část kulturní paměti a paměti krajiny (tedy i toponymických jednotek, jež nebyly nikde zaznamenány nebo je jejich záznam nejasný), není třeba připomínat.

Po charakteristice katastrů následuje již samotný popis toponymie s ohledem na toponymické centrum a toponymickou periferii (s přihlédnutím k standardizované a v mapách zanesené toponymii) nebo variantnosti – kde se jasně ukazuje otevřenost variantních pojmenování v toponymických řadách (z vlastní znalosti Lučan mohu potvrdit, že jsem narazil i na některé další toponymické jednotky, které v práci zachyceny nejsou).

Nepochybně velice zajímavá je pasáž věnovaná objektové fixaci toponym. Na ní si čtenář nejlépe uvědomí, jak je vlastně toponymum v krajině leckdy nestálé a k jakým posunům v jeho užití dochází z hlediska lingvisty, aniž je leckdy vnímá uživatel toponyma.

Poslední pasáž je věnována formálně-sémantickým aspektům toponym sle-

dovaných katastrů. Autor charakterizuje vztahové modely a následně je aplikuje na analyzovaný materiál. Nepochybně zajímavé – a to si myslím, že by mohla být i jedna z možností, jak s toponymy pracovat ve škole – je sledování, co pojmenování přináší za informace historické, jazykové či sociologické. To pochopitelně souvisí s proměnou pojmenování objektů, ale i s jejich jazykovou podobou. Sledovaná oblast se velice potýká s konkurencí pojmenování německých a českých, počesťováním původně německých názvů, jejich deformací apod.

Knihu považuji za velice zajímavou pro poznávání současných onomastických výzkumů a jejich teoretického pozadí. Přínosem bude nejen pro lingvisty zabývající se onomastikou, studenty zpracovávající onomastická témata jako absolventské práce, ale při vhodném uchopení poslouží i jako zdroj zajímavé práce pro učitele českého jazyka. Myslím, že vizualizační programy mohou být velice atraktivní pro žáky vyšších ročníků, rovněž uvědomování si, že rozsah pojmenování určitého objektu není tak jednoznačný, jak se může jevit z hlediska běžné výuky zeměpisu i českého jazyka. V neposlední řadě zejména humanitně orientované žáky může zaujmout to, že toponymum je nositelem určité kulturní paměti, naší minulosti a myšlení.

ZPRÁVY

NEWS

ZÁVĚRY Z KONFERENCE ČEŠTINA A SLOVENŠTINA JAKO CIZÍ JAZYKY NA LÉKAŘSKÝCH FAKULTÁCH KONANÉ 5.–6. 2. 2019 V BRNĚ A POŘÁDANÉ CENTREM JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ MASARYKOVY UNIVERZITY

Eliška Králová

Za účasti českých i slovenských učitelů češtiny pro cizince na lékařských fakultách se v Brně konala konference pořádaná CJV MU v Brně. Hlavním organizátorem byla PhDr. Ivana Rešková. Konference se účastnili zástupci téměř všech lékařských fakult z České a Slovenské republiky, na kterých probíhá studium všeobecného lékařství v anglickém programu a kde tedy studenti nezbytně potřebují znalosti češtiny k tomu, aby se domluvili s pacientem a byli schopni odebrat anamnézu.

Česká lékařská terminologie má svá specifika, která ve své úvodní přednášce zmínila doc. Ivana Bozděchová z FF UK. Poukázala v ní také na zajímavé okolnosti původu některých odborných označení, na ustálená spojení vzniklá přejímkou z jiného jazyka (zejména z angličtiny), i na nutnost vyrovnat se s tlakem na internacionalizaci.

Na její všeobecný exkurz do teorie lékařské terminologie v češtině navázaly praktickými příspěvky PhDr. Ivana Rešková a PhDr. Jitka Cvejnová. Nejprve bylo tématem propojení všeobecného a lékařského jazyka u zahraničních mediců a výrazná disproporce v jejich obecných a odborných jazykových kompetencích. Druhý zmíněný příspěvek se věnoval zahraničním lékařům působícím v českých nemocnicích a jejich snaze zvládnout češtinu jako nástroj komunikace s pacientem.

V odpolední sekci byl představen studijní materiál z portálu mluvtecesky.net, který vznikl jako výstup projektu IMPACT na Masarykově univerzitě a byl poprvé prezentován na konferenci v roce 2015.

Následovalo pak představení nových studijních materiálů ze slovenských univerzit.

Na závěr prvního jednacího dne vystoupil proděkan LF MU pro studium v anglickém programu a internacionalizaci doc. MUDr. Martin Repko, Ph.D. s prak-

tickými postřehy a zkušenostmi fakulty s mezinárodními studenty, ukázal statistiky přijímaných studentů do anglického programu všeobecného lékařství na MU a zmínil nejpalcivější problémy, které fakulta ve vztahu k zahraničním studentům řeší.

Pak následoval příspěvek druhého vyzvaného řečníka na konferenci. MUDr. Emanuel Cavalheiro Marques je jedním z několika zahraničních studentů, kteří po ukončení studia začali pracovat v Čechách, v tomto případě na Dermatovenerologické klinice Nemocnice Na Bulovce v Praze. Ovládnutí češtiny pro něj bylo alfou a omegou nejen v kontaktu s pacienty, ale i s kolegy a personálem nemocnice. Zmínil některé obtížné momenty ze své praxe, jako například svůj první telefonický rozhovor v rámci nemocnice, nebo využití češtiny k tomu, aby byl schopen proniknout a porozumět momentálnímu psychickému rozpoložení pacienta a podle toho nastavit léčbu. Záhy pochopil, že jazyk je prostředek asimilace v cizí zemi a není možné k jeho učení přistupovat lehkověžně. Jeho schopnost česky nejen obstojně hovořit, ale v češtině také úspěšně prezentovat, je obdivuhodná.

Na úvod druhého konferenčního dne byl přednesen příspěvek o tvorbě testových úloh, která s sebou v případě lékařské češtiny nese určitá specifika a úskalí.

S tím souvisí i příprava a testování cizinců pro potřeby přijímacího řízení na LF, které je nově pro nerodilé mluvčí nastavené na úroveň C1 podle SERR (oproti původnímu požadavku úrovně B2 ze strany většiny lékařských fakult v ČR). Celý tým ÚJOP při Karlově univerzitě, který se přípravou zahraničních studentů pro přijetí na české vysoké školy zabývá, pracoval v uplynulém roce na změnách sylabů, studijních materiálů, a hlavně připravoval nové testy. Na základě jejich absolvování pak mohou studenti při přijímacím řízení na lékařské fakulty doložit úroveň svých znalostí češtiny. Zprávu o tvorbě testů a s tím spojených problémech a výzvách přednesla Mgr. Jana Černá ze střediska ÚJOP v Mariánských Lázních.

Následovala sekce zaměřená čistě prakticky na zkušenosti z výuky, nové výukové materiály a didaktické postupy při výuce odborné lékařské češtiny na lékařských fakultách (1. LF UK, LF UK v HK, LF Plzeň, LF v Košicích a 3. LF UK). V tomto směru panuje široká shoda, že studenti nejvíce potřebují aktivity zaměřené na produktivní dovednosti a recepci autentických mluvených textů. Vzhledem k malým kapacitám ve fakultních nemocnicích a špatnému nebo méně častému přístupu studentů ke skutečným pacientům je největší výzvou pro všechny učitele lékařské češtiny tvorba materiálů, které by situace u lůžka pacienta simulovaly.

V paralelní odpolední sekci workshopů byla na programu výuka češtiny pro studenty zubního lékařství, interkulturní vazby mezi studenty v rámci Jazyko-

vého tandemu na MU v Brně, či využití autentických literárních textů při výuce češtiny jako cizího jazyka.

Celá konference navazovala na řadu předešlých setkání v minulých letech a mimo jiné také hodnotila vývoj na poli výuky lékařské češtiny v poslední době, reflektovala nově vzniklé výukové materiály, didaktické postupy a přístup k testování.

Na druhé straně se ale oběma konferenčními dny prolínaly již dlouhá léta stále aktuální otázky týkající se základních principů výuky odborného jazyka. Zejména disproporce mezi úrovní všeobecného jazyka podle SERR a požadovanou úrovní odborného jazyka pro specifické účely. Pro potřeby odborného jazyka je vždy nutné vybírat i adekvátní gramatické zázemí, které není pro mluvčího příliš náročné, ale zároveň umožňuje při odebírání anamnézy proniknout do hloubky pacientova problému. A tak před učiteli lékařské češtiny stojí stále stejná výzva: naučit studenty co nejjednoduššími prostředky dosáhnout co největší efektivity v komunikaci.

Celému organizačnímu týmu CJV MU patří velký dík za perfektní organizaci a za udržování tradice těchto setkávání. Pro nás učitele lékařské češtiny je to nedocenitelná platforma k získávání nové inspirace a sdílení zkušeností.

Informace pro příspěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přináší odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.188

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 11. ročník, 2019, č. 2:
Frazeologie v teorii a praxi jazykového vyučování
Phraseology in Theory and Practice of Language Teaching

Téma pro Didaktické studie, 12. ročník, 2020, č. 1:
Nové výzvy didaktiky českého jazyka
New Challenges for Czech Language Didactics

Téma pro Didaktické studie, 12. ročník, 2020, č. 2:
Stylistika v teorii a edukační praxi
Stylistics in Theory and Educational Practice

Předplatné objednávejte na adrese
viera.cernochova@seznam.cz

